Cahiers pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Collection des *hors-série numériques*

Les rythmes scolaires

Dossier coordonné par **Patrice Bride**, *professeur de collège*

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Illustration reproduite avec l'aimable autorisation de Charb

Ce dossier est édité au format pdf, disponible en téléchargement sur le site du CRAP-*Cahiers pédagogiques* au prix de 5 euros.

S O M M A I R E

Cliquer pour accéder à un article

Une question au long cours (Patrice Bride)

I.Un problème social majeur.....6

Prendre position dans le débat sur les rythmes scolaires (François Testu) 6

L'aménagement du temps des écoliers (Guy Vermeil).....9

Que peut apporter « la science » dans le débat sur les rythmes scolaires ? (François Testu).....13

Retrouver « le temps d'apprendre » (Philippe Meirieu).....18

Le temps changeant des écoles (Jacques George).....20

Temps scolaire, économie et société (Jacques George).....24

Ce n'est pas qu'un dossier scolaire (Michel Gevrey).....28

II.A l'école primaire : la journée pour apprendre.....33

Changement de rythme (Annie Lamarre).....33

Aménager le temps (Louisette Guibert).....36

L'aménagement du temps scolaire à Épinal : le point de vue d'un parent d'élève (Bernard Thirion).....38

Plaidoyer pour les fluctuations journalières (Elise Lemai).....41

III.L'école primaire en cycles pluriannuels.....45

Les cycles... à quelles conditions ? (Louis Legrand).....45

Mettre en place les cycles (Véronique Rivière et Anne Delcourt).....49

Travailler en classes multi-âge (Martine Thuillier et Catherine Luccioni).....53

IV.Au secondaire : quels emplois du temps pour les apprentissages ?.....57

Changer de rythme dans le secondaire (Aniko Husti).....57

La grille est dans la tête (Aniko Husti).....60

Pour l'allongement des modules d'enseignement (Philippe Meirieu).....66

« Tu travailleras à la maison, ici écoute ! » (Cécile Delannoy et Philippe Meirieu).....70

La fatigue en classe : ne rien faire, c'est la conserver (Norbert Véran).....73

Les rythmes de l'adolescent et le collège (Hubert Montagner).....77

Briser le moule de l'heure de cours (Pierre Madiot).....81

Repenser le temps (Catherine Musseau).....85

« Déclic » pour un temps nouveau (Marie-Laure Viaud).....88

V.Apprendre sur toute une vie.....91

La scolarisation à 2 ans ? (Agnès Florin).....91

Comment l'enfant apprend le temps (Lotta De Coster).....95

Prendre la question par un autre bout (Jacques George).....99

Rendez-vous compte d'où vous venez ! (Denis Bardeau).....101

VI.Débats contemporains.....104

L'aménagement des rythmes scolaires reste à faire (FCPE).....104

L'aménagement du temps scolaire mérite mieux que l'empilement incohérent de dispositifs (SNUipp-FSU).....107

Rythmes scolaires : à quand l'enfant au centre ? (SE-UNSA).....109

Rythmes : négocier pour avancer (SGEN-CFDT).....111

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

retour au sommaire

Une question au long cours...

Patrice Bride

On peut dater de 1983, il y a 25 ans, la naissance de la politique d'aménagement du temps scolaire (ATS), à l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports, à partir des résultats de la consultation-réflexion sur l'école lancée par Alain Savary. En 1996, les *Cahiers pédagogiques* publiaient un supplément intitulé « *Retours sur... le temps de l'élève* » pour, déjà, faire un point sur le sujet en rassemblant divers textes des années précédentes. Quoi de neuf en 2009 ? La suppression des cours le samedi matin, la réduction de 2h du temps scolaire du temps de classe, afin de dégager deux heures pour la prise en charge des élèves « en difficulté », semblent ne tenir aucun compte de toutes les recherches et toutes les expériences menées depuis 25 ans. Le CRAP-Cahiers pédagogiques a dénoncé cette mesure en relayant un appel d'Antoine Prost, « *Évitons la catastrophe !* » : cette pétition, la conférence de presse au cours de laquelle nous l'avons présentée, ont connu un certain écho, sans suffire bien sûr à convaincre le ministère de reprendre le problème avec moins de précipitation et plus de souci d'associer l'ensemble des acteurs à la réflexion.

C'est pour contribuer à ce débat que nous mettons à nouveau à disposition divers textes parus tout au long de ces années dans les *Cahiers pédagogiques*, ainsi que des textes rédigés pour l'occasion par des représentants syndicaux et la FCPE.

Au CRAP-Cahiers pédagogiques, nous sommes convaincus que l'école ne remplit bien sa mission que quand elle réussit à travailler en bonne entente avec les familles, avec tout l'environnement de l'école, les associations, les collectivités locales. C'est particulièrement vrai sur cette question des rythmes scolaires, du temps passé à l'école. Il est irresponsable de supprimer purement et simplement deux heures de cours, les cours du samedi matin, en affirmant que c'est l'intérêt bien compris des familles, et de demander ensuite à l'école et aux collectivités locales de s'adapter. Nous ne pensons pas non plus que c'est à l'école d'imposer sans discussion les horaires qui lui conviennent : il y a un vrai débat à avoir pour ajuster au mieux le temps de l'école, le temps de la famille, le temps du périscolaire, dans la perspective de trouver la formule qui convienne le mieux aux enfants, à chaque enfant même tant il est vrai que les rythmes sont aussi propres à chacun. C'est un débat considérable, qui s'est retrouvé complètement escamoté par la décision du ministre.

C'est l'ensemble de ces questions que ce hors-série reprend. La première partie resitue le problème dans toute son ampleur, celui d'un enjeu de société. La deuxième partie propose des pratiques d'organisation de la journée manifestement concluantes, plus en tout cas que six heures de cours, une demi-heure d'aide et encore un peu d'accompagnement éducatif mis bout à bout. Les textes de la troisième et quatrième parties se situent à l'échelle du temps long de la semaine ou de l'année : si le primaire semble plus en avant sur ce point avec la pratique, là où les textes sont mis en œuvre, des cycles, il est surtout question pour ce qui est du secondaire de dénoncer des emplois du temps en forme de « grilles » qui enferment, ou de projets qui pourront paraître ambitieux. La cinquième partie voudrait rappeler que c'est même à l'échelle de l'ensemble de la scolarité qu'il faudrait penser les apprentissages attendus de l'école, et sans même prétendre qu'une fois sorti de l'école, le temps d'apprendre serait terminé... Enfin, les textes de la dernière partie sont des textes de circonstances : les principales organisations syndicales ainsi que la FCPE ont bien voulu nous

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

proposer leur analyse de la situation actuelle. S'il y a bien un point d'accord, c'est pour affirmer que la situation créée après les dernières décisions ministérielles n'est pas satisfaisante, qu'il faudra bien reprendre sérieusement cette question.

La lecture de tous ces textes évoque irrésistiblement un tonneau des Danaïdes que toute la littérature et les expériences menées depuis 25 ans ne parviennent à remplir. Mais elles existent et le pire serait de l'oublier. Et on pourra préférer l'image un peu plus complexe du cycle des saisons par lequel peu à peu les êtres vivants croissent : si on a pu être surpris par la rigueur de l'hiver actuel, on peut croire à un printemps plus propices au progrès de notre école.

Patrice Bride

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

I. Un problème social majeur

Prendre position dans le débat sur les rythmes scolaires

François Testu

Article paru en octobre 2003 sur le site des *Cahiers pédagogiques*

Professeur des Universités en psychologie, Université de Tours

Tous les ans, à la fin des vacances d'été, la question des rythmes scolaires est posée sous des formes différentes, mais le temps passant ces velléités de changement disparaissent.

Que veulent donc les adultes en souhaitant modifier ainsi les emplois du temps scolaire qu'ils avaient imposés à leurs jeunes, il y a bon nombre d'années ? Auraient-ils des remords ? Auraient-ils décidé de ne plus imposer que leur seule loi, de ne plus satisfaire que leurs seuls intérêts, de considérer enfin le jeune et de respecter ses rythmes ? Plus généralement, auraient-ils admis que l'expression « rythmes scolaires » est elle-même ambiguë et qu'elle peut être comprise d'au moins deux manières ? Soit les rythmes scolaires sont assimilés aux emplois du temps scolaire, soit ils sont définis comme des variations périodiques de processus physiologiques, physiques et psychologiques des jeunes en situation scolaire. D'une part, nous sommes en présence d'une rythmicité environnementale, et d'autre part, d'une rythmicité propre aux élèves, aux êtres humains. Tout le problème consiste alors à concilier ces deux types de rythmicité, à proposer des emplois du temps scolaire, mais également périscolaires, qui soient en harmonie avec les rythmes de vie du jeune.

Mais, lorsqu'il est projeté de réaménager en premier la semaine alors que les rythmes annuels et journaliers, les plus nombreux, sont ceux qu'il faut d'abord respecter, on peut en douter. Il n'est pas possible de considérer la semaine sans prendre en compte l'année et la journée. Or, quelques adultes ont seulement porté leur réflexion sur la seule période hebdomadaire, adultes qui, par ailleurs préconisent la semaine de 4 jours ! Dans l'intérêt du jeune ? Certainement pas ! Parents, enseignants, décideurs, il faut que vous sachiez que les scientifiques spécialistes des rythmes biologiques et psychologiques ont montré que la semaine de 4 jours « secs » sans politique d'accompagnement péri et extra-scolaire, sans Contrat Éducatif Local (C.E.L.) par exemple, ne fait qu'accentuer et allonger les effets perturbateurs du week-end sur l'adaptation à la situation scolaire. Habituellement ressentis chez certains jeunes le lundi, ils perdurent jusqu'au mardi midi.

Il faut également savoir que si le volume horaire d'enseignement hebdomadaire demeure le même, la répartition de l'enseignement sur 4 jours engendre une réduction des « petites vacances » et/ou un allongement du premier trimestre. Qui peut résister à un premier trimestre débutant fin août et représentant environ 45 % du temps scolaire annuel, coupé à la Toussaint jusqu'à cette année, par une seule petite semaine de congé, insuffisante pour la récupération ? Pour que le jeune se sente vraiment en vacances et en profite pleinement, il faut environ une semaine. C'est seulement après cette période de transition qu'il oublie le réveil provoqué, l'école, les

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

soucis quotidiens, le stress environnemental et qu'il se réveille plus tard, dort mieux, se repose et se détend. Il semblait que nous avions été entendus puisque dans la première proposition de calendrier scolaire de 2004 à 2007 les vacances de la Toussaint devaient durer 2 semaines. Mais cette écoute ne fut qu'éphémère puisque le ministère de l'Éducation nationale a décidé de revenir à 10 jours. Quelle reculade ! Que d'arguments fallacieux pour la justifier ! Une fois de plus, les intérêts adultes l'ont emporté ! Il faut alors avoir le courage de dire qu'à cette période de l'année, la mer est froide, la neige absente et la campagne jaunissante !

De plus, toujours à propos de la semaine de 4 jours, accorder une demi-journée supplémentaire de congé n'est pas profitable à tous les jeunes. La libération du temps n'est pas forcément synonyme d'épanouissement, d'éveil et d'intégration. Au contraire ! Elle peut accentuer les différences. Certains profitent pleinement de la libération du temps parce que le milieu culturel environnant, le tissu associatif le permettent. D'autres, faute d'encadrement familial, faute d'une politique socioculturelle accessible à tous, subissent le temps libéré. L'école républicaine ne peut être inégalitaire, ni à deux vitesses.

Alors comment des défenseurs de l'école laïque, gratuite et obligatoire, comment des responsables syndicaux peuvent-ils réclamer une telle organisation du temps scolaire ?

En attendant les résultats de futures recherches encore plus centrées sur les rythmes de vie des jeunes, je rappellerai toutefois que les recherches en chronobiologie et chronopsychologie permettent de constater que les rythmes de l'élève ont sur tout été mis en évidence sur la période journalière et que ce sont principalement les élèves confrontés aux difficultés scolaires, ne maîtrisant pas la tâche qui présente les fluctuations les plus marquées. L'aménagement du temps peut alors constituer l'un des moyens de lutte contre l'échec scolaire. Fort heureusement, les élèves en situation d'échec scolaire, sont minoritaires, mais évitons d'opter pour des emplois du temps, des calendriers scolaires qui les rendraient majoritaires !

Comment ?

- **En interdisant la semaine de 4 jours** (première proposition)
- **En respectant les rythmes journaliers du jeune** (deuxième proposition). C'est principalement dans la journée qu'est mise en évidence la rythmicité. Alors pourquoi vouloir d'abord modifier la semaine de 4 jours de classe ?
- **En allégeant le temps scolaire journalier**, notamment pour les plus jeunes (troisième proposition). Il est aberrant que des enfants de 4/5 ans soient autant présents à l'école que des jeunes de 12/13 ans ! Des structures « sas » doivent permettre d'accueillir les élèves avant et après la classe, structures où les activités non scolaires seraient encadrées par des animateurs qui interviendraient également à la pause de midi. Quel que soit l'aménagement du temps scolaire choisi, celui-ci doit obligatoirement être accompagné d'activités péri et extra-scolaires.
- **En répartissant judicieusement dans la journée les activités scolaires** (quatrième proposition)
- **En proposant un calendrier annuel équilibré**, où les périodes de classe de 6 à 8 semaines alterneraient avec deux semaines de vacances (cinquième proposition). Cela implique que le premier et le troisième trimestres scolaires soient remaniés, quitte à réduire les grandes vacances. Aussi, je ne peux que regretter, que le ministère de l'Éducation nationale n'ait pas voulu proposer un calendrier scolaire de

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

2004 à 2007 plus novateur et plus respectueux des rythmes des jeunes. Quel jeune de la zone A supportera, en 2007, les 11 semaines et demie de classes programmées pour le troisième trimestre sans fatigue tout en étant attentif ? Et pourtant, il est possible de répartir autrement sur l'année les périodes d'enseignement et de repos.

De telles propositions exigent une réelle concertation qui souhaitons-le se fera à l'occasion du débat sur l'école. Car vouloir reconsidérer les emplois du temps des écoles maternelles et élémentaires, c'est ni plus ni moins déterminer le devenir de l'école, répondre aux questions : Qui fait quoi ? Comment ? Quand et pourquoi ? Quels savoirs transmettre ? Qui éduque ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Celui d'un pédagogue, d'un animateur, d'un distributeur de connaissances ? Autant de questions qui fixent les oppositions et qui, sans réponse, plongent l'école dans l'immobilisme.

Il a fallu plus de dix ans pour se persuader que la priorité dans les aménagements du temps se situe au niveau de la journée, pour que l'on ne dissocie pas le temps scolaire des temps péri et extra-scolaires, pour que l'ampleur du problème des rythmes scolaires soit perçue par les décideurs. Le futur et indispensable débat sur l'école doit renforcer cette prise de conscience, il doit être mené à son terme avec tous les partenaires concernés et conduire rapidement à des mesures concrètes pour une école du XXIe siècle conçue dans l'intérêt de l'enfant .

François Testu

Professeur des Universités en psychologie, Université de Tours

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L’aménagement du temps des écoliers

Guy Vermeil

Article paru dans le n°399 des *Cahiers pédagogiques*, décembre 2001

Désignées par le très mauvais terme de « rythmes scolaires », les anomalies de la répartition des temps de travail des écoliers, collégiens et lycéens sont périodiquement dénoncées par des articles de revues ou de journaux, par des livres ou par des émissions de radio ou de télévision. Malheureusement, ces accusations et les propositions de réformes qui leur sont associées perdent souvent de leur pertinence du fait de l’insuffisance de réflexion et/ou de connaissances de leurs auteurs.

Évitant les exposés détaillés et les discussions publiées par ailleurs (cf bibliographie), je me limiterai ici à quelques données essentielles et à l’exposé des lignes directrices que je propose à notre réflexion.

Je me concentrerai sur les problèmes de l’enseignement primaire, non que ceux des collèges et lycées me paraissent négligeables, mais parce que les erreurs commises pendant ces premiers stades du cursus scolaire sont particulièrement dévastatrices.

J’essayerai de répondre aux questions que nous nous posons en adoptant l’ordre suivant :

- Pourquoi voulons nous changer les horaires scolaires ?
- Dans quel ordre faut-il aborder les aménagements de la journée, de la semaine et de l’année ?
- Quelles sont les mesures idéales satisfaisant au mieux nos connaissances sur les besoins et les aptitudes des enfants ?
- Quels sont les compromis inévitables que l’on peut accepter pour tenir compte des habitudes sociales ?

Pourquoi modifier les horaires scolaires actuels ?

Le motif habituellement invoqué en priorité est celui de la fatigue. J’ai moi-même accepté le titre « La fatigue à l’école » pour mon livre sur ce sujet dont la première édition a été publiée en 1976. Si je devais le récrire aujourd’hui, je choisirais un autre titre. Le travail scolaire n’est pas une cause directe de fatigue pour l’enfant : quand on lui en demande trop, il s’évade, soit par le refus, soit par le rêve et l’inattention. Les sources de fatigue sont plutôt à chercher dans les erreurs de la vie familiale, notamment dans l’insuffisance de sommeil, en n’oubliant pas cependant que ces erreurs familiales sont souvent la conséquence de celles de l’école.

Un effet le plus pernicieux de la mauvaise répartition des périodes de travail scolaire concerne le rendement de ce travail. Comme la nourriture du corps, celle de l’esprit exige des repas de quantité raisonnable, séparés par des intervalles suffisants pour en permettre la digestion et l’assimilation. Ce processus d’assimilation des connaissances nouvelles ressemble plus à la rumination des bovidés qu’à notre fonctionnement digestif : il exige des répétitions parfois multiples et la vérification que l’assimilation est satisfaisante avant d’entreprendre la suite du programme d’enseignement.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Il faut que la charge de travail scolaire laisse quotidiennement la place nécessaire au sommeil, au jeu et à toutes les activités nécessaires au développement équilibré d'un enfant. Une loi fondamentale d'hygiène de vie nous dit que l'équilibre nécessaire entre nos divers types d'activité (travail - repos, mouvement - immobilité, sommeil - éveil, etc.) doit être cherché en priorité dans le cadre des 24 heures. C'est tous les jours qu'un enfant doit disposer du temps nécessaire au jeu, au repos et à la satisfaction complète de ses besoins de sommeil.

Parmi les activités ne faisant pas partie du programme spécifiquement scolaire, certaines vont permettre d'assurer l'élasticité de l'emploi du temps : les enfants ne sont pas des machines régulièrement entretenues et prêtes à répondre sans défaillances aux sollicitations. Il leur arrive d'être malades ou d'être perturbés par des problèmes affectifs, c'est-à-dire d'être rendus indisponibles au travail scolaire pendant des périodes plus ou moins longues. Il faut pouvoir, momentanément, remplacer une ou plusieurs de ces activités par des séances de rattrapage scolaire. Dans la situation actuelle, ce rattrapage n'est pas possible dans les horaires scolaires, il ne peut être fait que dans les familles (et beaucoup n'en n'ont pas les possibilités) et le temps prélevé sur les loisirs et, surtout, sur le sommeil.

Dans quel ordre aborder les problèmes ?

Quand, il y a une quarantaine d'années, les premières propositions d'aménagement des « rythmes scolaires » ont vu le jour, la plupart ont consisté à ajouter aux programmes scolaires, des activités diverses (sports, travaux manuels et formations artistiques). C'était mettre la charrue avant les bœufs : les journées scolaires, déjà trop chargées, n'offraient pas de temps disponible ; celui-ci, en fin de compte, était prélevé sur les loisirs ou le sommeil des enfants. Dans certaines localités, des parents s'associèrent pour protester contre cette aggravation du surmenage scolaire. Tout le monde est d'accord aujourd'hui — et c'est même le seul point sur lequel l'unanimité se fasse — pour penser que les journées scolaires sont trop chargées et que toute réforme doit commencer par supprimer cette surcharge.

Trois solutions sont possibles pour y parvenir.

- Alléger les programmes.
- Allonger la durée des cycles d'enseignement : par exemple, répartir sur quatre ans ce qui est aujourd'hui étalé sur trois ans.
- Augmenter le nombre annuel des jours de fréquentation scolaire.

Si on veut bien prendre conscience de l'absurdité de la répartition actuelle : 175 jours de classe par an[1] pour 190 jours de congé (15 jours de congé de plus que de jours de travail !), il est évident que c'est le troisième moyen qui pourra nous fournir l'essentiel du gain de temps dont nous avons besoin pour soulager les journées. Il est inutile de parler de réforme, si on ne commence pas par réduire notablement le nombre annuel de jours de congé.

L'aménagement de la semaine devient un problème secondaire qui pourrait connaître des solutions variables selon les conditions locales.

1 Note de 2009 : rappelons que la suppression du samedi matin qui est devenue la régle générale depuis la rentrée 2008 a réduit ce nombre à 140 jours par an...

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Objectifs idéaux

- Une année scolaire de 200 jours au moins.
- 4 à 6 heures de travail scolaire par jour en fonction de l'âge, y compris le travail personnel à la maison ou à l'étude.
- 5 à 6 jours de classe par semaine en fonction des saisons ou des conditions locales. La semaine de 4 jours, véritable escroquerie qui maintient la répartition scandaleuse de 175 jours de travail pour 190 jours de congé, est à proscrire.

Les inévitables compromis

Je souhaiterais ne pas en accepter sur le nombre de jours de fréquentation scolaire par an. Mais je ne suis pas optimiste : l'égoïsme des adultes domine et les intérêts corporatistes l'emportent sur toute autre considération : syndicats d'enseignants, représentants des hôteliers et autres métiers de loisirs et, *last but not least*, les parents, principaux partisans de la funeste semaine de 4 jours.

Le temps réservé au travail scolaire quotidien pourra être discuté, l'appréciation de l'effort fourni par un enfant dans son travail scolaire ne peut pas être mesuré de façon précise et les variations individuelles sont particulièrement fréquentes et importantes dans ce domaine.

Je ne pense pas qu'il faille céder sur un minimum de 5 jours de travail par semaine.

Le remplacement du congé du mercredi par celui du samedi paraît inévitable et sans inconvénient majeur.

J'ai laissé de côté jusqu'à présent deux problèmes importants : que je ne ferai qu'évoquer parce leurs solutions supposent que les problèmes précédents soient d'abord résolus.

- Tenir compte des variations de la réceptivité des élèves à l'enseignement au cours de la journée, en fonction des saisons et selon le jour de la semaine.
- Tenir compte des variations individuelles considérables des facultés d'attention, des possibilités de rester immobiles et silencieux, des goûts et des curiosités des enfants.

Il est certain que, pour la plupart des individus, le milieu de la matinée et l'après-midi au delà de 15, voire de 16 heures sont les plus favorables aux activités intellectuelles. Mais la mise en application de ces données est rendue très difficile, voire impossible pour deux raisons :

- ces périodes sont aussi celle des meilleures performances physiques ;
- les disponibilités en locaux et installations sportives permettent rarement d'en tenir compte dans l'état actuel de nos équipements scolaires.

Les particularités de chaque individu sont, dans tous les domaines, la source principale des difficultés de fonctionnement des collectivités. En ce qui concerne l'aménagement du temps, aucun système n'est capable de répondre de façon parfaite aux variations individuelles des besoins de sommeil, des durées des périodes d'attention et de leur répartition dans la journée, des capacités de tolérance à l'immobilité, etc. Il est certain que, si critiquables soient-elles pour la majorité, les conditions actuelles du fonctionnement de notre système scolaire conviennent à 20 ou 30 % des écoliers, ou leur sont tout au moins supportables. C'est dans cette fraction de la population que se

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

recrutent les cadres de la nation qui ne peuvent qu'être satisfaits d'un système qui leur a réussi, ce qui explique en grande partie la résistance au changement. Et cela doit nous rendre prudents dans nos revendications : renonçons à chercher le système valable pour tous. Nous avons à corriger de grossières erreurs et à mettre au point un ensemble de mesures pouvant satisfaire la majorité des élèves. Mais acceptons d'emblée de prévoir un grand nombre de « mutants » et de donner à notre organisation la souplesse et la diversité qui permettent de les accueillir.

Ce texte, écrit en mai 2000, apparaît imprégné de l'esprit du milieu du siècle plus que de celui de sa fin. Il est sûr, et je l'espère, que beaucoup des difficultés que j'invoque seront balayées par l'utilisation généralisée des moyens de communication à distance. Mais quand on considère l'immobilisme du système scolaire français (malgré quelques progrès), son refus de renouveler les méthodes pédagogiques, sa répugnance à se servir de la télévision et du magnétoscope, cette évolution se fera attendre encore longtemps.

Guy Vermeil

Pédiatre

Bibliographie

Reinberg, A. Les rythmes biologiques ; mode d'emploi, Paris, Flammarion, 1994.

Reinberg, A. et Vermeil, G. Rythmes scolaires.- le blocage des adultes. Le Monde du 20-10-1995. Article cosigné par C. Leconte-Lambert, P. Leconte, H. Montagner, F. Testu et Y. Touitou.

Vermeil G. De quelques caractères spécifiques du travail scolaire, Revue d'hygiène et de Médecine scolaires, 1979, XXXII, 191.

Vermeil, G. La fatigue à l'école, Paris, ESF, 5e éd. 1987.

Vermeil, C. et Vermeil, G. Lièvres et tortues ; pour une école plus efficace, Paris.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Que peut apporter « la science » dans le débat sur les rythmes scolaires ?

François Testu

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Depuis que l'école française est laïque, gratuite et obligatoire, il aura fallu un peu plus d'un siècle pour, enfin, considérer que les emplois du temps, les calendriers du temps scolaire ne peuvent résulter des seuls intérêts adultes, ni des exigences économiques, politiques et religieuses de la société où vit l'élève. Les intérêts adultes ont trop souvent occulté ceux des enfants et il n'était pas d'actualité de remédier au « surmenage et malmenage des élèves » décrits par le professeur Lereboulet 1932 ou bien d'atténuer la fatigue à l'école comme l'ont préconisé les docteurs Debré et Douady, d'une part, et Vermeil, d'autre part. Il n'était donc nullement question d'aménager le temps des enfants en fonction de leurs rythmes de vie et si l'on associait aux rythmes le qualificatif scolaires, c'était plus pour dénommer les emplois du temps, les calendriers - rythmicité environnementale - que pour désigner les fluctuations physiologiques et psychologiques propres à l'enfant.

Un problème mal posé

Si l'on veut réellement traiter le problème des rythmes scolaires, encore faut-il accepter qu'ils ne peuvent pas se résumer aux seuls emplois du temps scolaires et qu'ils doivent être également compris comme des fluctuations périodiques des processus physiologiques et psychologiques des enfants et des adolescents en situation scolaire. Nous sommes alors confrontés à deux rythmicités : l'une environnementale, imposée par la société du moment, par les adultes, l'autre endogène, propre aux individus, aux enfants Tout le problème consiste à concilier ces deux rythmicités, à trouver le moins mauvais des compromis satisfaisant à la fois les intérêts des enfants et ceux des adultes. La société de la fin du XXe siècle n'est plus celle du début du XXe siècle.

Le problème qui se pose aujourd'hui, en France plus particulièrement, consiste donc à déterminer la relation que les différents partenaires concernés par l'éducation doivent établir entre ces deux types de rythmicité. La solution idéale n'existe pas, il s'agit seulement de rechercher le moins mauvais des compromis qui satisfasse les divers intérêts. Si les moyens financiers et matériels sont nécessaires, ils ne sont cependant pas suffisants. Encore faut-il connaître ce que sont les rythmes de vie des enfants et des adultes. Or, paradoxe, la quantité du discours, dans ce domaine est inversement proportionnelle à la connaissance que nous en avons !

Deux disciplines récentes, relevant de la « science », ont permis de mieux connaître les fluctuations propres aux élèves : la chronobiologie et la chronopsychologie.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Les apports de la chronobiologie et de la chronopsychologie

La chronobiologie a permis de déterminer quantitativement « les mécanismes détaillés de la structure temporelle biologique des êtres vivants » (H, 1979). Aussi connaissons-nous, en partie, la nature et l'origine de bon nombre de rythmes à tous les niveaux d'organisation des individus, ainsi que l'influence des variations périodiques naturelles ou artificielles (synchroniseurs) du milieu environnant sur les rythmes endogènes.

Les recherches qui relèvent de la chronobiologie de l'enfant se répartissent sur trois principaux axes : l'ontogenèse des rythmes de vie de l'enfant, le rythme veille-sommeil et les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques.

Les études longitudinales menées en chronobiologie indiquent qu'au cours des premières années de la vie les rythmes ultradiens (rapides) laissent progressivement la place aux rythmes circadiens (d'environ 24 heures). De plus, on a montré que le sommeil constitue la fonction essentielle de la vie physiologique et psychologique de l'élève. Du respect de sa quantité, de sa qualité, dépendent l'adaptation de ses comportements à la situation scolaire et, par voie de conséquence, ses performances physiques et intellectuelles. Enfin, il a été montré, notamment par Montagner, que deux moments sont difficiles à gérer aux plans physiologique et comportemental : l'entrée en classe et le « creux d'après-déjeuner ». Ces périodes sont d'autant plus marquées et longues que les enfants sont jeunes.

Les recherches en chronopsychologie scolaire portent généralement sur la rythmicité journalière et rarement sur la semaine. Les fluctuations journalières peuvent être réellement qualifiées de rythmes psychologiques tandis que les fluctuations hebdomadaires résultent de l'influence des emplois du temps hebdomadaires.

Nos expériences ont permis de constater que la rythmicité journalière de la vigilance et des performances intellectuelles se manifeste tant au plan quantitatif qu'au plan qualitatif. En effet, non seulement les scores bruts aux tests, mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée. La fluctuation journalière est généralement la suivante : le niveau de vigilance et les performances psychotechniques progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire, s'abaissent à la mi-journée, puis progressent à nouveau au cours de l'après-midi scolaire. Il existerait, indépendamment de l'origine géographique des enfants et des modes de vie scolaire, deux moments reconnus comme « difficiles » : les débuts de matinée et d'après-midi (creux postprandial). Il est à noter que les moments reconnus comme difficiles au plan chronopsychologique sont les mêmes que ceux mis en évidence au plan chronobiologique.

Ainsi, pour une très forte majorité d'élèves du cycle primaire (6-11 ans), la vigilance et les performances intellectuelles fluctuent selon le profil désormais classique décrit précédemment et déjà dégagé au début du siècle par des chercheurs allemands, américains et anglais. Il semble que nous puissions considérer la présence de cette variation journalière caractéristique comme le témoignage d'une adéquation entre les emplois du temps scolaires journaliers et hebdomadaires et les rythmes de vie des enfants. En revanche, lorsque la vie scolaire ne comprend que quatre jours : le lundi, mardi, jeudi et vendredi, la rythmicité journalière classique disparaît pour laisser place à une rythmicité inversée. L'inversion accompagnée d'une baisse du niveau de performances reflète un phénomène de désynchronisation qui est, par ailleurs,

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

observé principalement chez des enfants issus des milieux défavorisés, des zones dites sensibles, qui, ne bénéficiant pas de structures péri et extrascolaires, sont livrés à eux-mêmes. N'accentuons pas les différences, elles sont suffisamment importantes !

Lorsque la semaine scolaire demeure traditionnelle, ce phénomène de désynchronisation ne se manifeste, pour certains enfants, que le lundi suivant un congé de fin de semaine d'un jour et demi. Dans une semaine scolaire de ce type, les élèves réalisent leurs meilleures performances le jeudi et le vendredi matin et les moins bonnes le lundi et, à un degré moindre, pendant la demi-journée précédant le congé de fin de semaine, généralement le samedi matin, occasionnellement le vendredi après-midi (Testu, 1994).

Si les fluctuations journalières sont souvent « classiques », elles peuvent cependant être modifiées sous l'influence de l'âge ou de facteurs inhérents, soit à la tâche et aux conditions d'exécution de celle-ci, soit aux élèves eux-mêmes.

Les expériences menées dans les cycles de maternelle, du primaire et du secondaire permettent d'observer une évolution avec l'âge des fluctuations journalières de la vigilance. L'âge influe de deux façons : d'une part, l'évolution journalière s'inverse entre la maternelle et le cycle primaire et d'autre part, les pics et les creux s'atténuent entre le primaire et le secondaire. Il apparaît ainsi que la rythmicité journalière de la vigilance se met progressivement en place jusqu'à l'adolescence.

De plus, ce que l'on apprend le matin est mieux restitué que ce que l'on apprend l'après-midi, lorsque le rappel s'effectue immédiatement après la présentation du « matériel » (mémoire à court terme) et, inversement, ce qui est appris le matin est moins bien restitué que ce qui est appris l'après-midi lorsque le rappel s'effectue après un délai temporel important (une semaine, dans cette expérience) (mémoire à long terme).

Plus généralement, les données conduisent à considérer que la présence et l'évolution des fluctuations journalières dépendent de la charge mentale de la tâche à exécuter. Plus la charge est élevée, plus la tâche, l'exercice, l'épreuve sont complexes et difficiles, la difficulté pouvant être également fonction du stade d'apprentissage.

On doit souligner qu'un exercice « facile » pour un élève de bon niveau scolaire peut être difficile pour un élève de faible niveau et l'on peut s'attendre à ce que ce dernier présente plus de fluctuations dans ses performances que le premier. C'est effectivement ce que nous observons d'une part, si les élèves sont classés en fonction de leurs résultats scolaires et, d'autre part, si les élèves de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, anciennement SES) sont distingués des élèves de collège du même âge (13-14 ans).

Pour ces élèves reconnus comme faibles, il ne s'agit pas là d'un problème d'intelligence, mais plutôt d'une question de réussite ou d'échec dans l'exécution d'un exercice, de maîtrise de la tâche, maîtrise qui serait elle-même dépendante des facteurs considérés précédemment. La maîtrise de la tâche se caractériserait par une forte automatisation dans son exécution.

Des priorités dans l'aménagement du temps scolaire

Il semble que nous disposions aujourd'hui d'un corpus minimal de connaissances objectives en chronobiologie et chronopsychologie pour envisager des aménagements des temps scolaire et extrascolaire, en harmonie avec les rythmes des enfants. Ces connaissances ont trait à la journée. Les résultats psychologiques qui corroborent en

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

partie les observations des enseignants, peuvent être qualifiés de rythmes scolaires. Il n'a pas été mis en évidence de rythmicité hebdomadaire, or, c'est cette période que l'on a voulu réaménager en premier !

Les fluctuations journalières peuvent différer sous l'influence de l'âge, de facteurs de personnalité ou de situation, notamment l'aménagement des temps d'activité et de repos.

Il s'agit donc de proposer des emplois du temps journalier (c'est la priorité), hebdomadaire, annuel, adaptés, pour favoriser le développement harmonieux de l'activité intellectuelle et physique des élèves, notamment ceux qui ne maîtrisent pas encore la tâche à exécuter. Car, rappelons-le, ce sont principalement les élèves confrontés aux difficultés scolaires, ne maîtrisant pas la tâche qui présentent les fluctuations les plus marquées. L'aménagement du temps constitue, alors, l'un des principaux facteurs contribuant à l'atteinte de la maîtrise.

Ainsi, la priorité se situe d'abord au niveau de la journée. C'est seulement après avoir appréhendé cette période que l'on peut modifier les autres temps, tout en sachant que cela suppose que nous considérions des facteurs tels que l'âge, l'origine socioculturelle des élèves et la nature des activités péri et extrascolaires.

En guise de conclusion

Proposer de nouveaux emplois du temps journaliers, hebdomadaires et annuels, ne suffit pas. Certes, les données émanant des travaux de chronobiologistes, de chronopsychologues, de sociologues, de pédagogues, d'économistes, permettent d'opter pour des aménagements du temps scolaire généralement plus adaptés, mais la prise en compte de la dimension temporelle ne constitue que l'un des facteurs d'organisation de l'école. Ainsi, par exemple, l'aménagement des temps scolaires et extra-scolaires implique l'aménagement simultané de l'espace. Les infrastructures éducatives doivent être suffisamment nombreuses et conçues pour le bon déroulement des activités scolaires, périscolaires et extrascolaires. Peut-on réellement remodeler la journée si les horaires des activités sont tributaires de l'occupation du plateau de sports, du créneau de liberté du gymnase, ou bien encore de l'heure de départ et d'arrivée des transports scolaires ? Peut-on espérer que les jeunes enfants de l'école maternelle vivent sans difficulté le « creux d'après-déjeuner » s'ils ne disposent pas de locaux où ils peuvent s'isoler, se reposer, dormir ou choisir des activités calmes réparties sous forme d'ateliers ?

Enfin et surtout, la politique de réaménagement du temps scolaire nous impose une réflexion sur l'école et ses objectifs, sur les rôles respectifs qui incombent aux différents responsables de l'éducation. Il ne s'agit pas de décider de façon péremptoire que telle matière doit être proposée à telle heure, tel jour, mais seulement de réserver les moments où l'élève apprendra le mieux, et de déterminer qui sera responsable de ces apprentissages présents dans toutes les disciplines figurant encore aujourd'hui aux programmes officiels de l'école. Il importe donc, avant une refonte des aménagements des temps de vie des enfants, des préadolescents et des adolescents, de préciser quelle est la part respective dans leur éducation, des enseignants, des parents, des responsables des activités péri et extrascolaires.

BIBLIOGRAPHIE

DEBRÉ R., DOUADY D., La fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel, Paris, Institut pédagogique national, 1962.

FOTINOS G., TESTU F., Aménager le temps scolaire, Paris, Hachette, 1996.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

FRAISSE P., « Eléments de chronopsychologie »,

Le travail humain, 2, 1980, p. 353-372.

HALBERG F., « Les rythmes biologiques et leurs mécanismes : base du développement de la chronopsychologie et de la chronoéthologie » dans Du temps biologique au temps psychologique, Paris, PUF, 1979, p. 21-72.

LEREBOULET P., « Surmenage et malmenage scolaire », dans Art et Médecine, novembre, 1932.

MONTAGNER H., Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace, Paris, Stock-Laurence Pernoud, 1983.

REINBERG A., Les rythmes biologiques, mode d'emploi, Paris, Flammarion, 1994.

TESTU F., Chronopsychologie et rythmes scolaires, Paris, Masson, troisième édition, 1994, 120 pages.

VERMEIL G., La fatigue à l'école, Paris, ESF éditeur, 1976.

François Testu

Professeur en psychologie à l'université François Rabelais de Tours

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Retrouver « le temps d'apprendre »

Philippe Meirieu

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Il serait sans doute utile, en matière éducative et en dépit du fait qu'il est aujourd'hui tombé dans le purgatoire de la pensée, de rappeler Bergson et sa décisive distinction entre le temps et la durée. C'est qu'à écouter les débats actuels sur les rythmes scolaires ou « l'aménagement du temps de l'enfant », on peut craindre que le regard porté sur l'élève soit plutôt celui d'un technicien qui s'interroge sur le fonctionnement d'une machine que celui d'un éducateur qui se préoccupe de l'émergence et de la construction d'un sujet.

La métaphore dominante, en effet, est bien celle d'un moteur dans lequel il faut mettre régulièrement de l'essence (en récréation ?), lui permettre de se reposer de temps en temps pour éviter une usure excessive (le sommeil ? la télévision ? le sport ? les activités socio-éducatives ?), vérifier à intervalles définis l'état de bon fonctionnement (la médecine scolaire ?), éviter l'encrassement qui proviendrait d'un usage insuffisant ou d'un combustible inadapté (les procédures d'orientation ?). Un peu plus et nous basculons dans la métaphore biologiste, celle qui consiste, à l'image du projet terriblement fou et terriblement rationnel à la fois du docteur Victor Frankenstein (un Genevois comme Jean-Jacques, sans doute moins « historique » que ce dernier, mais dont l'influence est peut-être plus décisive sur les pratiques éducatives), à vouloir « faire un corps avec de la viande ».

C'est bien alors au déni du sujet, de sa place, de sa prise sur le monde, de son projet et de son intentionnalité que nous assistons. Le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées... Or, chacun sait qu'il n'en est rien et Freinet nous a rappelé avec vigueur que le « vrai travail » ne fatigue pas l'enfant ; ce qui le fatigue c'est l'absurdité de tâches qui n'ont pas de sens pour lui. Et Oury a ajouté : « ce qui fatigue, ce n'est jamais ce qu'on fait, c'est ce que l'on n'arrive pas à faire. » Pour dire les choses en un mot : ce qui fatigue, c'est l'échec. Et, pour préciser : ce qui fatigue, c'est le cours mal foutu, la présentation d'un savoir sans tenir compte des représentations préalables et où l'élève ne trouve rien à quoi s'accrocher, les ambiguïtés d'un enseignement où l'enfant ne retrouve pas la trame d'un projet intelligible pour lui : « Qu'est-ce qu'ils cherchent à faire le mathématicien et le géographe ? Qu'est-ce qu'ils veulent faire du monde ? » Ce qui fatigue c'est ce qui échappe et s'accumule sur les épaules de l'élève, ce qui finit par prendre des proportions telles qu'il devient impossible de tenter quoi que ce soit. Ce qui fatigue, c'est la répétition en guise d'explication, l'exhortation en guise de dispositif, l'évaluation systématique et permanente à la place d'apprentissages tâtonnants, la suffisance d'un savoir qui s'impose en vertu d'on ne sait trop quelles caractéristiques mystérieuses à la place d'un savoir qui se propose à l'intelligence de l'autre et lui permet de s'y investir.

Or, si l'on reste dans la métaphore mécanique ou biologique, si l'on passe ce qui se vit réellement dans les apprentissages par pertes et profits, il est inévitable que les projets qui se font jour aujourd'hui soient pensés sur le mode compensatoire. Les activités socio-éducatives viendront compenser, par leur intérêt, l'ennui qui continuera

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

à caractériser les apprentissages scolaires. On fera du sport ou de la poterie pour dépenser une énergie que les cours de français et de mathématiques n'auront pas permis d'utiliser. On fera porter aux responsables associatifs la lourde charge de réconcilier avec les savoirs des enfants que l'on continuera à écarter de ceux-ci par ailleurs. On réparera le moteur usé ou le corps abîmé sans tenter de prévenir cela, de placer un sujet au cœur de ses apprentissages, de le mettre en position de gérer son temps lui-même, d'équilibrer et d'organiser ses activités en fonction de ses intentions fondatrices, du plaisir de comprendre et de la satisfaction de se développer, de comprendre ce qu'il fait et le monde qui l'entoure et de se développer en agissant dessus. De comprendre en agissant et de se développer en comprenant.

Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'il convient de nier le temps mécanique de l'horloge, de décréter que nos élèves sont de purs esprits et qu'ils n'ont jamais besoin de repos, d'affirmer péremptoirement que le travail intellectuel bien mené suffit à leur développement, d'ignorer les alertes médicales et de négliger l'influence du sommeil sur l'efficacité intellectuelle. Il s'agit simplement de placer le temps vécu, dans toutes ses dimensions, au centre de nos pratiques, c'est-à-dire de penser « le temps d'apprendre » et celui de se développer dans sa globalité, comme le temps d'un sujet vivant. En d'autres termes et modestement, il s'agit de penser, à l'école, dans nos classes, « l'apprentissage dans le temps » et d'apprendre à gérer ensemble ce temps pour que des personnes l'habitent et comprennent que sa structure n'est pas constituée par un appareillage mécanique imposé de l'extérieur, mais par la durée vivante d'une aventure irréductible à toute machinerie. « Penser et vivre nos apprentissages dans le temps », c'est alors, tout simplement, « prendre le temps d'apprendre ».

Philippe Meirieu

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Le temps changeant des écoles

Jacques George

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Ce n'est pas avant le dernier quart du XIXe siècle que l'on a instauré une réglementation nationale du temps scolaire. Avant cela, on ne peut donner que quelques exemples, en rappelant que, jusqu'en 1975, collèges et lycées reçoivent les mêmes groupes d'âge.

Les heures du jour

Dans les écoles de Rouen au XVIe siècle, la classe a lieu de 8h à 11h et de 14h à 16h. Dans celles de Lyon au XVIIe, de 7h à 10h et de 13h30 à 16h30. Dans les écoles de Louis-Philippe, de 8h à 11h et de 13h à 16h, horaire repris dans le Règlement modèle de 1887. Une récréation de dix ou quinze minutes est instaurée en 1866.

Dans les collèges au XVIIe, il y a deux classes de deux heures et demie par jour, découpées en séquences d'une demi-heure. Dans les lycées de Napoléon, les classes sont de deux heures, de 8h à 10h et de 14h30 à 16h30. En 1890, les classes sont encore de deux heures pour l'enseignement principal, « autant que possible le matin », d'une heure et demie pour les autres enseignement (sauf la géographie : une heure) et dans la classe de philosophie. Ces deux heures peuvent être coupées en deux classes de une heure, ou réduites à une heure et demie sur proposition du recteur, si la demi-heure est restituée sous forme de direction de travail et d'interrogations.

Les jours de la semaine

Contrairement à ce que l'on croit souvent, la coupure du milieu de la semaine est bien antérieure à Jules Ferry. Dans les écoles de l'Ancien Régime, il n'y a pas classe le jeudi, ou seulement le jeudi après-midi. En 1882, le congé du jeudi matin est généralisé (mais les écoles maternelles restent ouvertes le jeudi comme les autres jours, sauf le dimanche), et la semaine compte 30 heures de classe. Dans les lycées, sous Napoléon, le jeudi après-midi est libre.

Dans le secondaire, en 1938, le samedi après-midi est consacré à des « loisirs dirigés » facultatifs. En 1969, le samedi après-midi est libre dans les écoles, et la semaine ramenée à 27 heures ; puis, en 1990, à 26 heures. En 1972, le congé du jeudi est transféré au mercredi, pour mieux équilibrer les semaines.

Les mois de l'année

Le mot « vacances » n'a pris son acception actuelle, en ce qui concerne les étudiants, qu'en 1622, et en 1905 seulement en ce qui concerne les travailleurs.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Les vacances de l'université de Paris, selon le statut de 1245, vont, avant la lettre donc, du 26 août au 1er octobre et du 18 décembre au 8 janvier ; on y ajoute au XVIIe siècle une semaine à Pâques. Sous Napoléon, les facultés sont en vacances du 1er août au 2 novembre. En 1883, on y ajoute une semaine au Nouvel An et deux semaines à Pâques.

Dans les écoles de Paris, au XVIIIe, il y a quinze jours de vacances, à partir du 15 septembre, tout le mois de septembre chez les Frères. Mais beaucoup d'écoles urbaines sont ouvertes toute l'année, tandis que les écoles rurales ne le sont que quatre à cinq mois.

Les vacances dans les collèges des jésuites, au XVIIe siècle, sont de un à deux mois en été pour les élèves de philosophie, un mois pour ceux de rhétorique, avec, en plus, une semaine à Noël et deux semaines à Pâques. La classe d'humanités a trois semaines en été, celles de grammaire une à deux semaines, avec en plus quatre jours à Noël et cinq jours à Pâques. Dans les collèges des oratoriens, les vacances d'été vont du 9 septembre au 3 novembre. Les collèges protestants donnent trois semaines en septembre, dix jours à Pâques, avec congé l'après- midi des mercredis et samedis.

Dans les écoles centrales, en 1800, il n'y a de vacances que tous les deux ans, et seulement en récompense pour « les élèves qui se seront bien conduits ». Les vacances annuelles sont rétablies en 1803 : sept semaines à partir du 18 août, dans les Lycées de Napoléon, et il y a congé en plus les 1er et 2 janvier, le 28 janvier (St Charlemagne), le 17 mars (anniversaire de la fondation de l'Université), les vendredi et samedi saints, les lundis de Pâques et de Pentecôte, et aux fêtes concordataires. Sous la Restauration, on revient à six semaines en été. Sous Louis-Philippe, c'est le conseil académique, qui choisit les dates des vacances, soit du 20 ou 25 août au 8 ou 12 octobre, soit du 27 au 31 août au 17 ou 20 octobre.

Les lycées et collèges reçoivent, en 1882, un congé supplémentaire du mercredi saint au dimanche après Pâques (prolongé au lundi de Quasimodo en 1892), et huit jours répartis sur avis du conseil académique, et la rentrée des grandes vacances, fixée au premier lundi d'octobre (au 1er octobre en 1888). En 1891, les grandes vacances débutent entre le 1er et le 8 août, et vont jusqu'au 1er octobre. En 1912, elles vont du 13 ou 14 juillet au 1er octobre. Dans les lycées et collèges, en 1925, congés du 24 décembre au 2 janvier et de deux semaines à Pâques.

Dans les écoles primaires, en 1834, la durée des vacances d'été est fixée par le comité d'arrondissement, entre deux et six semaines, qui peuvent être divisées. Il y a congé, outre les jeudis (sauf s'il y a une autre fête dans la semaine) et les dimanches, le 1er janvier, du jeudi saint au lundi de Pâques, le lundi de Pentecôte. Sous Napoléon III, le congé de la fin de la semaine sainte est remplacé par la semaine de Pâques. On ajoute le Mardi gras.

Selon le Règlement modèle des écoles primaires, en 1881, il y a congé le 1er janvier, les trois derniers jours de la semaine sainte, les fêtes nationales. Avec le Règlement modèle de 1887, la date et la durée des grandes vacances sont fixées en Conseil départemental. Cette durée est fixée à six semaines en 1894, pouvant être portée à huit semaines dans les EPS et dans les écoles où sont organisées des classes de vacances ; les huit semaines sont généralisées à partir de 1900. Des « congés extraordinaires » s'y ajoutent, le 1er janvier, « une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques », le lundi de Pentecôte, le 2 novembre matin, les fêtes patronales, la fête nationale. Mais les écoles maternelles, elles, ne ferment que les dimanches, les huit jours fériés, et aux fêtes nationales ; on leur accorde en 1887 une semaine de vacances à Pâques et la première quinzaine d'août (mais le préfet peut décider que

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

l'école ouvre toute l'année, il y a alors remplacement des institutrices) ; en 1894 un mois, en 1905 six semaines de vacances, mais toujours avec possibilité d'ouverture toute l'année si le conseil municipal paie les suppléantes.

Dans les écoles primaires, les vacances d'été sont portées à deux mois en 1922, et fixées du 15 juillet au 30 septembre en 1935.

Le régime des vacances est codifié en 1939 : deux jours à la Toussaint, dix à Noël, quatre au Mardi gras ou à la Pentecôte, quinze à Pâques, et du 15 juillet au 30 septembre. En 1941, le 1er mai devient jour de congé. Le statut du 8 mai variera.

En 1955, la période du 1er au 15 juillet devient une période d'activités dirigées. Et en 1958, les grandes vacances sont fixées du 1er juillet au 15 septembre pour les écoles, collèges et lycées, avec en plus 4 jours à la Toussaint et trois jours en février.

En 1962, les vacances d'été peuvent être décalées d'une semaine, au choix des recteurs ; décalage porté à dix jours en 1965, mais selon deux groupes d'académies. En 1968, les vacances de février sont organisées selon deux zones. On supprime les zones en 1969, on en rétablit trois en 1971, on en crée deux en 1977 pour les vacances de printemps (détachées de la date de Pâques). En 1980, le calendrier est à fixer par chaque académie, avec onze semaines au maximum en été, à situer entre le 15 juin et le ter octobre. En 1983, on rétablit trois zones pour dix jours de vacances en février, deux zones pour quinze jours de vacances de printemps, deux zones pour les vacances d'été (trois zones en 1991). La sortie en vacances d'été évoluera entre le 24 juin et le 9 juillet, la rentrée entre le 7 ou le 14 septembre.

En 1986, on instaure une succession de périodes de travail de sept semaines et de périodes de congé de deux semaines à la Toussaint, Noël, en hiver, à Pâques, et huit semaines en été.

En 1992, les écoles peuvent adopter la semaine de quatre jours, moyennant une rentrée anticipée en été. On peut mettre en regard ce qui concerne les travailleurs.

Les instituteurs sont les premiers à bénéficier d'un congé obligatoire, à partir de 1834. Les fonctionnaires peuvent bénéficier de quinze jours de congé à partir de 1853, mais ce n'est encore qu'une faveur, qui deviendra un droit au début du XXe siècle. A partir de ce même début du XXe siècle, les employés, et plus tard les ouvriers, commencent à avoir des congés. Mais c'est la loi qui rend ces pratiques obligatoires, avec deux semaines de congés payés en 1936, situés dans la période des vacances scolaires, trois semaines en 1956, quatre semaines en 1969, cinq semaines en 1982 (avec, alors, fractionnement obligatoire).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Plan LANGEVIN—WALLON (1947)

Élaboré par une commission pluraliste de 1944 à 1947, ce plan comporte un passage sur les horaires :

« L'horaire doit fixer le nombre total des heures consacrées à l'enseignement et la distribution de ces heures entre les différents enseignements.

Pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, il faut tenir compte de ses possibilités physiologiques et de ses besoins psychologiques. Il ne devra pas excéder, entre 7 et 9 ans, deux heures par jour et dix heures par semaine. De 9 à 11 ans : trois heures par jour et quinze heures par semaine ; de 11 à 13 ans : vingt heures par semaine ; de 13 à 15 ans : vingt-cinq heures par semaine.

Dans cet horaire seront incluses les séances de travail dirigé. Ce travail sera véritablement dirigé de 11 à 15 ans. Il sera seulement contrôlé durant le troisième cycle (15 à 18 ans) et complètement libre dans les dernières années. En dehors de la classe, l'enfant devra pouvoir se livrer à toutes les activités de son choix : jeux, lectures, etc.

Quant à l'emploi du temps à l'école, (...) il doit, lui aussi, être assez souple pour ne pas morceler ni lasser l'attention des enfants. Ce résultat sera surtout obtenu par l'entente entre les maîtres, qui devront se concerter dans les conseils de classe, dont les réunions périodiques seront fréquentes. L'horaire prescrit devra être plus indicatif que rigide. »

Jacques George

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Temps scolaire, économie et société

Jacques George

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

C'est entendu, l'organisation du temps scolaire doit avant tout répondre à l'intérêt des enfants. Mais on n'a pas beaucoup avancé si l'on s'en tient à cette affirmation parce que, d'une part, les données de la chronobiologie, si importantes, reposent avant tout sur des moyennes, et que, d'autre part, l'élève de l'école est aussi l'enfant d'une famille, vivant dans une cité, qui a ses propres ressources, culturelles, sportives, éducatives, de loisir, et dans un pays, qui a ses propres rythmes et ses propres contraintes, avec leurs avantages, et leurs nuisances. C'est donc tout cela qu'il s'agit de prendre en compte et il n'est pas étonnant qu'il soit difficile de s'accorder.

Qu'en est-il des données économiques et des rythmes sociaux ? Affirmer que l'étalement des vacances d'hiver serait fait dans l'intérêt des stations de sports d'hiver procède d'une vue trop réductrice. Il est vrai que tout le monde ne part pas en vacances : mais le taux moyen de départ[1] augmente constamment, de 43,6% en 1969 à 52,5% en 1980 et 62% en 1994). Les professions libérales ont depuis vingt ans un taux de départ de 90%, les cadres moyens de 80%, mais les catégories sociales qui ont été le plus longtemps à l'écart de ce mouvement s'y mettent à leur tour : en vingt ans, le taux est passé de 47 à 55% pour les ouvriers, de 14 à 35% pour les agriculteurs. Les écarts sont encore très marqués pour les vacances d'hiver, et la majorité des familles et des enfants ne vont pas en vacances de neige, mais le mouvement est le même, et l'on ne peut que s'en réjouir.

De plus, le calendrier des vacances scolaires s'est progressivement concentré sur juillet et août, à mesure que la durée des congés payés s'accroissait, des deux semaines de 1936 aux cinq semaines de 1982 ; on retrouve cette tendance dans les périodes de fermeture de beaucoup d'entreprises, dans le rythme de fonctionnement des régions touristiques, où il est renforcé par la location au mois ou à la semaine calendaires, et on comprend qu'il rythme de fait les pratiques de la majorité de la population. À une autre échelle, la semaine anglaise, l'aspiration à un week-end prolongé, les horaires quotidiens des entreprises et des administrations favorisent encombrements, accidents, stress, et fatigue au retour des vacances et des week-end. En période de pointe, les équipements sont saturés pour être sous-employés, et donc souvent moins attractifs, en période creuse, ce qui renforce la concentration sur les périodes pleines. Et quand il arrive que les périodes de vacances en France coïncident avec celles des pays voisins, le problème prend une dimension européenne. Au reste, il y a des limites, techniques et sociales, à un assouplissement de l'usage du temps, et des pressions s'exercent même en sens contraire, par exemple pour étendre encore les fermetures de week-end à de nouveaux secteurs, comme la Poste, en négligeant le service aux particuliers. La recherche de solutions est donc souvent compliquée par des réalités contradictoires.

1 L'INSEE compte comme départ en vacances un déplacement de plus de quatre jours, et ne prend en compte que les plus de vingt ans.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Ainsi, l'assouplissement des horaires quotidiens de l'école – on laisse ici de côté son aspect proprement pédagogique – se heurte à la rigidité des horaires des entreprises, et donc des parents, à moins de mettre en œuvre tout un système d'accueil : selon le maire de Rouen, « un collège devrait être ouvert de 7h30 à 18h30 cinq jours dans la semaine. Après tout, les hôpitaux sont ouverts 24 heures sur 24, 365 jours par an[1]. » Il y a aussi les contraintes, d'abord financières, des horaires de ramassage scolaire ; on a montré par ailleurs que ce ramassage « réduit de 10 % les chances d'orientation en cycle long » à la fin de la troisième[2] ».

Le zonage des vacances scolaires, timidement et difficilement introduit depuis 1968, a pourtant, en termes d'économie ou de confort, des avantages qui surpassent les inconvénients, comme, par exemple, la difficulté de faire des réunions de familles très dispersées à travers le pays. En particulier, si les vacances d'été étaient raccourcies, ce qui semble de plus en plus une condition d'un aménagement plus pédagogique de la journée et de la semaine scolaires, on ne ferait qu'aggraver les encombrements et tout ce qui s'ensuit (par exemple les prix) s'il n'y avait pas en même temps un plus net étalement du calendrier. Aux oppositions à ce raccourcissement et à cet étalement, on peut objecter que l'uniformisation du calendrier scolaire est, somme toute, assez récente, et, il faut bien le dire, qu'il n'y a pas de loi ou de décret qui fixe la durée des vacances des enseignants.

Mais il s'en faut de beaucoup que le mouvement soit suffisant. Il reste subordonné à l'idée que le temps, à l'intérieur des périodes scolaires, se déroule uniformément, de jour en jour, de semaine en semaine. Or, d'un côté, l'intérêt du week-end ou l'incitation au déplacement ne sont pas les mêmes à toutes les saisons, ou dans toutes les régions. Et, d'un autre côté, introduire de la variété dans le temps scolaire, y ménager des temps forts, des moments de réajustement, des temps de conclusion, serait accroître l'efficacité pédagogique de l'enseignement. Cela converge avec les réflexions sur l'étalement des vacances et sur un usage plus souple du temps. Il faut rappeler ici les idées avancées il y a plus de vingt ans par Jacques de Chalendar[3]: l'étalement des fermetures n'est qu'une solution partielle, il faut arriver, comme dans d'autres pays, à ce que chacun puisse prendre au moins une partie de ses congés au moment choisi par lui dans une large période, de mai à septembre par exemple, avec organisation d'un roulement à l'intérieur de l'entreprise. Et, dans la mesure où les congés des travailleurs sont souvent déterminés par ceux des enfants, il faut organiser le même système dans l'école : « Les parents qui souhaitent travailler en juillet et en août, et, a fortiori, ceux qui y sont contraints, doivent pouvoir partir avec leurs enfants en mai, en juin ou en septembre. Il doit en être de même pour les maîtres. » L'école fonctionnerait alors de la façon habituelle d'octobre à avril ; de mai à septembre, elle ne fermerait pas, et les élèves et les enseignants pourraient prendre leurs congés, de durée inchangée, aux moments qu'ils choisiraient, par blocs de trois semaines, les groupes d'élèves étant recomposés ainsi toutes les trois semaines, pour des activités en forme de stages ou de modules, largement libérées des contraintes des programmes. On pallierait ainsi à la désorganisation du troisième trimestre, étant entendu que rien d'autre que l'habitude n'oblige à ce que le baccalauréat soit en juin

1 Paris-Normandie, 15 mars 1996. À la suite : « les nombreux enseignants présents n'ont pu s'empêcher d'exprimer par un pesant murmure leur inquiétude devant un tel projet avec les conséquences humaines qu'il implique. »
2 M. HENRIOT, président de l'ANATEEP, dans École et temps, INRP, 1994.
3 Dans son rapport de 1970, Vers un nouvel aménagement de l'année, et un livre, L'aménagement du temps, Desclée de Brouwer, 1971.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Radicales, ces idées n'ont pas été retenues à l'époque. Elles montrent cependant le lien entre temps de l'école et données économiques et on peut conjecturer qu'un certain nombre d'objections à la prise en compte de ce lien ne sont, au fond, que des façons distinguées de se prémunir contre tout changement de pédagogie ou de calendrier. Il en est sans doute de même pour la question, assez complexe, de l'alignement de l'année scolaire sur l'année civile.

Le zonage est une forme sans doute plus acceptable par l'opinion, y compris l'opinion enseignante, d'assurer un certain étalement. Tout le monde n'en est pas convaincu, à en juger par les fréquents remaniements du calendrier, et en dernier lieu, pour les trois années à venir, par la limitation de ce zonage aux vacances d'hiver et à celles de printemps : le premier trimestre restera très long, le troisième très court, les vacances d'été commenceront partout en même temps, la rentrée sera décalée non par zones, mais entre les lycées et les écoles et collèges, ce qui ne manquera pas de poser des problèmes aux familles. Pour l'été, on a sacrifié le principe de l'étalement à celui de dates uniformes pour les examens, et à la pratique des vacances au mois. Attendons les prochains changements de ce calendrier.

Mais on voit bien la difficulté du zonage : pour instaurer une alternance, reconnue assez généralement comme souhaitable, de sept semaines de classe et deux semaines de repos, il faut l'appliquer à toutes les vacances, y compris donc les vacances d'été, mais aussi celles de de Noël, et jusqu'ici on n'a jamais prévu qu'un décalage de quelques jours à ce moment. Il faut mettre en cause le calendrier des examens, voire leur consistance (mais ce ne sont pas des concours), et celui des mutations des enseignants. Le jeu en vaut pourtant la chandelle, l'économie s'en porterait mieux, et l'école aussi.

Calendrier scolaire et laïcité

Le calendrier scolaire pose aussi des questions sur la place des religions dans notre école laïque.

En 1987, l'archevêque de Bourges avait attaqué en tribunal administratif une décision de l'inspecteur d'académie instituant la semaine anglaise et supprimant le congé du mercredi dans quelques écoles ; le tribunal puis le Conseil d'État en appel, avaient annulé la décision de l'IA au motif que seulement la loi ou le ministre pouvaient modifier le calendrier scolaire. Était invoqué l'article 2 de la loi de 1882: « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires. Mais la loi ne précise pas le jour. En revanche, la pratique d'un repos au milieu de la semaine, sans lien avec l'enseignement religieux, est bien antérieure, et c'est en continuant cette pratique qu'après 1882 le jeudi a été pris comme jour de congé, à une époque où le week-end n'était pas dans les habitudes. En 1972, on a transféré ce congé au mercredi, pour mieux équilibrer la semaine après la libération du samedi après-midi. On peut penser que des accords locaux entre autorités scolaires et autorités religieuses permettraient s'il était besoin, de dégager des horaires convenables pour permettre que les enfants reçoivent ce qu'on appelle aujourd'hui la catéchèse, y compris dans les jours ordinaires, en respectant l'esprit de la loi FERRY. Aujourd'hui, semble-t-il, quelque 45 % des enfants de 8 à 12 ans suivent la catéchèse dans les paroisses, un taux que l'Église craint de voir chuter fortement si le mercredi devenait jour de classe ordinaire.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

On doit observer que le même problème se retrouverait pour d'autres activités, culturelles, sportives ou associatives, qui se déroulent actuellement le mercredi et ne se situeraient pas aussi facilement le samedi.

Reste la question des grandes fêtes, et du dernier jour de la semaine. Toutes considérations religieuses mises à part, on voit mal mettre en cause le dimanche, ou Noël, Pâques ou la Pentecôte, voire la Toussaint et même les lundis correspondants : ce sont, dans notre société laïcisée, des coutumes sociales et non religieuses. Il serait plus simple que Noël tombe toujours un dimanche, ou que la date de Pâques soit fixe ; rien ne semble s'y opposer théoriquement, mais cette question dépasse évidemment le cadre français. Quant aux autres fêtes chrétiennes chômées, leur liste a beaucoup évolué dans l'histoire, et elle n'est pas la même dans tous les pays, ainsi de l'Ascension, qui contribue si souvent à faire du mois de mai un mois en pointillés. Remarquons enfin que, dans une société pluraliste, faire une place aux deux ou trois plus grandes fêtes juives et musulmanes serait une bonne mesure d'intégration. En revanche, il faut bien admettre que l'on ne peut pas donner au vendredi et au samedi, dans les écoles laïques, un rôle analogue à celui du dimanche.

Jacques George

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Ce n’est pas qu’un dossier scolaire...

Michel Gevray

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Pendant des années, la question des rythmes de vie de l’enfant est restée la préoccupation de cercles limités de scientifiques, essentiellement des médecins, rejoints par les chronobiologistes, de pédagogues et de parents[1], telle n’est plus la situation actuelle : chacun a son opinion, ses solutions, ses références, puisées, selon le cas, ici, à Épinal ou à Lyon par exemple, là, en Allemagne, référence obligée de quiconque ne connaît pas la réalité de la question outre-Rhin.

Le ministre de l’Éducation nationale est avant tout préoccupé des rythmes scolaires, de préserver l’identité de l’école, de l’ouvrir sur ses environnements tout en veillant à ce que les environnements ne la pénètrent pas trop. Celui de la Jeunesse et des Sports, avec conviction, certes, mais aussi avec une sorte de foi trop exclusive dans le modèle d’Épinal, reprenant les thèses anciennes du docteur Vermeil, souhaite donner aux enfants l’accès au sport, à la culture, aux pratiques artistiques en organisant une semaine où les apprentissages fondamentaux soient concentrés pendant les matinées.

Le président de la République, avant même les conclusions de la Commission Fauroux, tranche et préconise la réorganisation de la journée, ce qui implique une réduction de la durée des vacances d’été.

Quand trop de fées se penchent sur un berceau peut surgir une cacophonie, incompréhensible pour les acteurs de l’éducation, personnels des écoles, parents et familles, coéducateurs...

C’est sans doute une des raisons de la lecture brouillée des mesures récentes annoncées par le ministre de Jeunesse et des Sports pour qui « l’aménagement des rythmes scolaires peut s’avérer un facteur efficace de lutte contre l’échec à l’école et d’intégration des jeunes dans les quartiers urbains les plus défavorisés », faisant ainsi de la politique d’aménagement des rythmes de vie des enfants un outil au service de la politique de la ville.

L’enfant, pas seulement l’écolier

C’est bien mais c’est incomplet, sauf à ne voir dans l’aménagement des rythmes de vie des enfants qu’un des remèdes pour les enfants en échec (individuel ou collectif) alors que la problématique du temps de l’enfant telle qu’elle s’impose aujourd’hui vise à traiter des rythmes journaliers de l’enfant, donc des rythmes journaliers de l’écolier, de chaque enfant donc de chaque écolier.

C’est pourquoi il convient de marteler que traiter des rythmes de vie de l’enfant en considérant l’enfant sans prendre en compte ses environnements, tous ses environnements, n’est pas satisfaisant : la société adulte réagit alors et réussit toujours à faire prévaloir la somme de ses intérêts, aussi contradictoires soient-ils les uns par rapport aux autres.

1 Rapports DEBRE-DOUADY, publications de Guy Vermeil, manifestes diffusés par la JPA, la FCPE, la PEEP.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Traiter des rythmes de vie de l'enfant en réduisant l'enfant à sa seule dimension d'écolier, c'est-à-dire traiter des rythmes scolaires comme d'un problème isolé de tout son contexte de vie est tout aussi peu satisfaisant.

Avoir, au fil des années, prétendu traiter des rythmes des enfants et des rythmes scolaires hors du contexte social général a, paradoxalement, favorisé la domination des intérêts adultes par rapport aux besoins, aux intérêts et aux attentes des enfants dont, sur le sujet, la parole a été peu souvent écoutée, encore moins sollicitée.

Un problème de société

Pourtant, depuis les colloques internationaux de Paris et de Besançon (1981-1983)[1], premières rencontres entre des scientifiques des diverses disciplines, des décideurs, des parents, des éducateurs et des partenaires économiques, politiques, associatifs, chacun sait que traiter des rythmes, c'est aborder un problème de société, d'une société qui se doit de reconnaître aux enfants leur place et leurs droits.

On sait qu'il y a interaction entre les rythmes scolaires et le travail des parents, ou, hélas, leur chômage, l'épanouissement de la vie familiale, l'offre d'équipements sociaux, sportifs et culturels, l'organisation des activités autres que d'enseignement, la santé des enfants.

« L'organisation des rythmes scolaires concerne à des titres divers la grande majorité de la population ; elle constitue un véritable problème de société qu'il faut traiter comme tel, et non comme un problème qui relèverait uniquement du ministère de l'Éducation nationale ; l'ensemble des partenaires sociaux devra donc participer à la recherche des solutions appropriées dans le cadre d'une concertation interministérielle.

L'élève ne peut pas être envisagé comme une entité en soi, il faut d'abord respecter les exigences propres à chaque âge, qui ne sont pas les mêmes pour le petit enfant, l'écolier, le collégien et le lycéen, avoir une approche globale de l'enfant dont l'éducation se fait en partie hors de l'institution scolaire, notamment au sein de sa famille, et qui connaît, de ce fait, d'autres contraintes que celles liées à l'école[2]. »

[…]

Pour changer, se parler et agir ensemble

Le mythe, c'est de penser que des instructions promulguées convaincront l'ensemble des acteurs du temps de l'enfant : si le temps de l'enfant concerne toute la société, rien ne sera fait de durable et de réellement utile à l'enfant, aux enfants dans leur diversité et leur réalité, si tous les acteurs ne sont pas informés, sensibilisés, préparés à se rencontrer et à travailler ensemble, chacun selon sa spécificité et dans ses champs de responsabilité, complémentaire des autres mais non substituable aux autres : les parents, les intervenants des temps scolaires, ceux de la ville, du quartier, du village, associatifs, professionnels et bénévoles, les responsables locaux, les représentants des décideurs.

1 Organisés par Michel GEVREY et Guy GEORGES au titre du SNIPEGC sous la direction scientifique du professeur Hubert MONTAGNER. Ils ont donné lieu à l'ouvrage Rythmes de vie des enfants et des adolescents, Edition Stock R. Pernoud.

2 Extrait du rapport de la commission présidée par le professeur René REMOND, « Rythmes scolaires et familles », 1987.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Le problème du temps de l'enfant est complexe. La connaissance (sans cesse approfondie mais encore inachevée) des mécanismes physiologiques, biologiques, psychologiques, sociologiques qui rythment (ou désynchronisent) les temps de vie de l'enfant est nécessaire. Les effets des comportements sociaux, des habitudes, des pratiques culturelles, des situations économiques sont déterminants : qui oserait prétendre que l'enfant d'une famille à l'abri des effets des crises économiques peut vivre selon les mêmes rythmes que celui dont le parent (ou les parents) est chômeur, exclu ? Qui oserait également traiter les rythmes de vie de l'enfant en ignorant le débat de société sur le temps de travail des adultes, sur les comportements consuméristes, en ignorant qu'encore aujourd'hui des millions de Français, petits et grands, adultes actifs et retraités ignorent la réalité des vacances et des loisirs organisés ?

C'est pourquoi toute proposition d'organiser des rythmes de vie de l'enfant, à l'école, hors l'école, dans les temps contraints ou dans les temps réellement libres ou supposés tels, doit s'exprimer après qu'ait été recherchée la réponse fondée sur la connaissance scientifique pluridisciplinaire, sur l'analyse du fonctionnement social. Elle exige l'étude de la faisabilité financière du projet imaginé car il est évident que le recours à la contribution financière des familles serait vite discriminatoire et inégalitaire tout comme le transfert de charges aux seules collectivités locales, diverses et inégalement dotées.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Connaître les contraintes

Chaque fois que l'on a omis d'identifier les contraintes sociales, on a rendu vaines les tentatives, même généreuses et opportunes d'améliorer les temps journaliers, hebdomadaires et annuels de l'enfant, dans les divers moments et espaces de son existence, l'enfant considéré comme individu et comme membre de la collectivité sociale.

Ces contraintes, on l'a vu, appartiennent à plusieurs champs :

- contraintes liées à l'enfant lui-même ; ce sont celles qui sont le plus souvent sous-estimées par les adultes ;
- contraintes liées au système éducatif, aux programmes scolaires, à la formation initiale et continue des personnels de l'éducation, à l'exercice même de la profession enseignante et au respect des droits de ces personnels ;
- contraintes liées aux pratiques, aux comportements et aux environnements sociaux ;
- contraintes liées aux réalités politiques, économiques, culturelles, géographiques...

En les identifiant, en dialoguant avec ceux qui les expriment et les représentent, en confrontant leurs réponses et les demandes aux informations et observations des scientifiques et des chercheurs, il devient possible, en respectant les enfants, de mieux prendre en compte leurs intérêts, sans les opposer aux intérêts adultes dans ce que ceux-ci peuvent avoir de légitimes.

C'est ce que, avec plus ou moins de bonheur selon les volontés de dialogue et de partenariat, a développé la politique publique d'aménagement des rythmes de vie des enfants, initiée par les grandes réflexions entreprises par Alain Savary en 1981,

© CRAP-Cahiers pédagogiques

développées avec des fortunes diverses depuis le dispositif Calmat-Chevènement de 1984 jusqu'aux textes de 1995, officialisées par la loi d'orientation de l'éducation de 1989 et confirmées par le nouveau contrat de François Bayrou en 1994[1].

Désormais, le dossier des rythmes doit être traité comme un dossier éducatif, social, économique et pas seulement scolaire.

Désormais, l'essentiel ne devrait plus être la concertation annuelle sur le calendrier scolaire, suivie d'une décision qui – le contraire ne peut s'imaginer – provoque automatiquement plus de déceptions et de critiques des secteurs sociaux et économiques que de satisfaction du monde de l'éducation, un monde dont le discours est imaginatif et novateur et dont la pratique est, encore ici ou là, conservatrice, centrée sur l'écolier moyen plus que sur les enfants dans leur diversité et la diversité de leurs environnements.

Réaliser une complémentarité entre l'école, la famille et la cité, c'est mieux prendre en compte les temps de vie des jeunes, c'est un moyen parmi d'autres pour agir contre les exclusions, pour amener les enfants de nos quartiers à passer du temps subi au temps libre et au temps utile, en rappelant que la Convention internationale des droits de l'enfant lui reconnaît le droit à la culture, au loisir, au même titre que le droit à l'éducation, à la santé, à la protection sociale.

L'enfant a le droit d'avoir du temps libre et de disposer d'espaces de vie structurants. Il a droit à une journée plus équilibrée, facteur favorable pour acquérir connaissances et compétences, à devenir un citoyen. A cette fin, tous les acteurs sont nécessaires, complémentaires, tous doivent être à l'écoute des enfants. Ils n'oublieront pas que les enfants sont des futurs citoyens et doivent être, eux-mêmes, traités en partenaires.

Faire pour l'enfant, avec l'enfant et pas seulement se faire plaisir.

Faire en sorte qu'à terme, on ait contribué à la réussite des enfants, de tous les enfants et de chacun d'entre eux, de tous les enfants, quels qu'ils soient, d'où qu'ils viennent et tels qu'ils sont, mais d'abord des plus défavorisés d'entre eux.

Oublier le mythe, et entrer dans la réalité !

En octobre 1993, l'instance d'évaluation de la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants, dont Michel Gevrey était rapporteur, faisait paraître son rapport. Dix recommandations concluaient ce texte, dont voici l'essentiel

1 Nécessité de définir une terminologie de référence (à propos du temps scolaire, du temps périscolaire, des temps extra- scolaires).

2 Favoriser l'extension de la politique d'aménagement des rythmes de vie et encourager plus résolument les collèges et les lycées à prendre en compte les besoins propres aux élèves.

3 Si la démocratisation de l'accès aux activités et aux lieux culturels et sportifs demeure un objectif de cette politique, nous ne saurions trop insister sur la dérive que constituerait une simple juxtaposition d'activités.

4 Nécessité de prendre en considération la dimension de « coéducation » qu'implique la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant.

1 L'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, rapport d'évaluation 1993, La documentation française.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

5 Sont partenaires tous ceux qui se sont réunis pour être ensemble les acteurs d'une mobilisation de la communauté éducative autour d'un projet de réussite de l'enfant et de l'élève, que l'initiateur soit l'école, la commune ou d'autres.

6 Les questions soulevées par les coûts et les financements imposent des réorientations de la politique conduite.

7 La politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant concerne tous les enfants, il s'agit donc d'un dispositif de droit commun.

8 Avant toute généralisation, il paraît indispensable qu'une évaluation approfondie de ces « expériences » soit conduite afin d'en mesurer les effets par rapport aux enfants dans les différents milieux sociaux et dans les diverses zones géographiques, par rapport aux apprentissages et aux conduites de la vie scolaire, par rapport aussi à la vie familiale et sociale.

9 Nécessité de mieux distinguer à l'avenir d'une part, les opérations habituelles de contrôle et de suivi conduites à l'initiative de chacune des administrations responsables, et, d'autre part, les dispositifs indispensables d'évaluation globale d'une telle politique publique.

10 Constatant le très large déficit de sensibilisation et d'information sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, il apparaît indispensable que soit organisée, en direction du public le plus large possible, une campagne de présentation de la problématique des rythmes de vie de l'enfant.

Michel Gevrey

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

II. A l'école primaire : la journée pour apprendre

Changement de rythme

Annie Lamarre

A l'école Albert Camus de Creil, les institutrices ont, suite à une intervention de François Testu, chercheur en chronobiologie à Tours, tenté de modifier les emplois du temps, pour avoir des élèves plus réceptifs, et plus actifs. Un exemple de liens possibles entre la recherche (dans un domaine qui touche pleinement le « bien-être ») et les pratiques de terrain.

Article paru dans le n°308 des *Cahiers pédagogiques*, novembre 1992

On commence à bien le savoir : les contraintes biologiques pèsent lourd sur les enfants, et l'organisation de la semaine, de la journée, ont une influence importante sur l'existence ou non de la fatigue, de l'agressivité ou de l'agitation.

Nous avons été particulièrement sensibilisées à cette problématique après l'intervention à Creil de François Testu, chercheur de terrain : celui-ci nous a fait part de sa démarche expérimentée auprès de nombreux enfants, et qui consiste en l'analyse d'épreuves répétées plusieurs fois dans la journée avec pour postulat que de bons résultats traduisent un individu non fatigué. Nous avons voulu partir de ses premières conclusions pour réaménager le temps dans notre école.

De nouveaux horaires

Le matin, nous avons mis en place un décloisonnement pour commencer la journée, de 9h à 10h, avec libre choix des activités permettant à l'enfant une vie relationnelle élargie, un réinvestissement de ses connaissances, à partir de ses désirs, goûts, attitudes.

De 10h à 11h, regroupement dans la classe de référence : langage, chant, poésie, comptines, chant.

Sortie à 11h.

Reprise à 12h30, avec repos pour tous.

Après observation, des groupes de besoin sont définis : les dormeurs, dormeurs éventuels, non-dormeurs, afin de respecter les besoins individuels. Parallèlement, les plus petits de l'école sont accueillis dans les deux salles de repos. Cet horaire est particulièrement favorable à l'endormissement des enfants de trois ans qui, auparavant, s'endormaient souvent à la maison, après le repas, et étaient réveillés pour « refaire » la sieste à l'école à 13h30.

La population scolaire du secteur est soumise à des conditions difficiles de détente et de sommeil en fonction de divers facteurs, et il est essentiel de mettre tout en œuvre pour favoriser ce si précieux temps de sommeil. Tous les groupes bénéficient d'un aménagement confortable (matelas, mousses, moquettes, coussins...), d'écoute de musique douce (classique, jazz, musiques de films, berceuses de tous pays) et de la

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

présence de deux adultes (câlins, caresses). Pour les non-dormeurs, le moment de repos se situe de 12h à 13h15. Puis deux enseignantes proposent à ces enfants et à ceux qui se réveillent des activités non sollicitantes (histoire, projections, jeux calmes, dessins libres).

De 15h à 16h : activités dirigées. Les enfants sont répartis, après évaluation initiale, en groupes de besoins et de compétences et participent à des activités d'apprentissage (lecture, mathématique, graphisme, éveil, éducation motrice). Cet emploi du temps journalier essaie donc de tenir compte des conclusions actuelles des chercheurs, de respecter les moments favorables ou non aux apprentissages, à la mémorisation et aux rythmes individuels.

A noter que cette expérience, autorisée par l'Inspection académique et le conseil d'école, a été précédée d'une enquête et d'une consultation des familles (quarante-deux sur cent douze présentes à une assemblée générale de décision). Il a fallu discuter beaucoup avec les parents qui devraient gérer des horaires différents de leurs enfants (sortie à 11h30 pour l'élémentaire, 12h30 pour le collège).

9h		11 h30 13 h 30	15h	17h
Creux de la 1ère heure	Moment favorable utilisant la mémoire à court terme		Baisse de la vigilance somnolence	Favorable aux activités intellectuelles et physiques à long terme

La période de 11h à 14h30 devrait être laissée à la libre disposition des enfants dans des lieux diversifiés où ils pourraient choisir parmi de multiples activités et à leur rythme propre, celles qui leur font plaisir et leur donnent un sentiment de détente.

Premiers bilans

Après dix-huit mois de fonctionnement, on constate un changement important dans l'atmosphère de l'école, dans la disponibilité et la concentration des enfants. Le taux de décibels, les manifestations de violence ont nettement diminué permettant une vie collective plus sereine.

Plus précisément, on constate :

- un accueil d'enfants à 9h (au lieu de 8h30) plus réceptifs, plus réveillés, ayant eu le temps de prendre un vrai petit déjeuner ;
- la disparition de l'agressivité de 11 h, au moment où chutait la disponibilité, avec la faim et la fatigue ;
- l'après-midi : les petits sont plus disponibles pour les activités d'apprentissages de 15h à 16h ; en même temps, les enfants éveillés ont appris à respecter le repos des autres (marcher doucement, parler bas...).

Le surmenage de fin d'après-midi s'est estompé, les besoins individuels de repos et de sommeil de chacun étant mieux pris en compte.

Bien entendu, il est nécessaire de resituer cette expérience dans l'ensemble du projet d'école qui vise notamment à « promouvoir une pédagogie différenciée, à créer un environnement le plus riche, le plus diversifié possible, à respecter les rythmes biologiques, à alerter les parents de l'importance de collaborer étroitement et activement avec l'école pour mieux stimuler les enfants ».

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Témoignage d'un parent

Lorsque je suis arrivée dans la salle de conférences, je ne me suis pas sentie à ma place en constatant que plusieurs des personnes installées avaient sur leurs genoux des blocs-notes et des polycopiés.

Monsieur Testu est arrivé. Au début, j'ai pensé que ma présence n'avait aucune utilité car l'assistance posait des questions d'ordre spécifique. (...) Mais il a donné des exemples simples et aisés à comprendre : sur le sommeil paradoxal chez l'enfant, le rythme journalier, les heures les plus pénibles... Ce qu'il a voulu nous faire comprendre, c est qu'il nous est difficile, nous adultes, d'adapter pour nos enfants, un rythme qui leur soit bénéfique, dans notre société qui n'est créée que pour les besoins de l'adulte.

Il m'est difficile d'exprimer par écrit ce que cette conférence m'a laissé.

Je souhaiterais que d'autres personnes, s'intéressent de près à ces études et que cela aboutisse à quelque chose de concret. Je peux bien sûr avouer que je suis très satisfaite que mon fils puisse fréquenter l'école Albert Camus qui a adopté ce principe qui au début n'était qu'un projet expérimental.

Annie Lamarre

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Aménager le temps

Des rythmes adaptés, dans une ZEP nantaise

Louisette Guibert

On le sait : certains enfants passent de très longues heures en Maternelle, parfois de 7 h 30 à 18 h 30. Énervement, excitation, angoisse dominent dès lors et parasitent l'attention et le développement de l'enfant. Deux équipes de Seine-Saint-Denis et de Loire-Atlantique livrent ici quelques éléments de projet d'aménagement du temps scolaire pour remédier à ces problèmes.

Article paru dans le n°291 des *Cahiers Pédagogiques* – Février 1991

Depuis 1989, un travail est mené dans le secteur de Nantes-Nord pour un réaménagement du temps de l'enfant. Ce secteur a été classé en développement social de quartier et en ZEP, il comprend une forte proportion d'enfants d'origine étrangère, du quart Monde, de familles monoparentales.

Les A.R.V.E. (Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants) sont les outils institutionnels qui depuis deux ans ont aidé les partenaires à élaborer un projet d'ensemble prenant en compte les moments d'apprentissage, de loisirs, de sommeil, etc. Cet outil a l'avantage de permettre un travail qui sort de l'institution scolaire et qui oblige à prendre en considération l'enfant dans sa globalité de vie.

Parmi les diversités des projets, je voudrais faire ressortir trois thèmes particulièrement présents sur le quartier.

L'accueil collectif des enfants de 2/3 ans

Cette tranche d'âge a l'avantage de pouvoir être prise en charge aussi bien par la petite section de maternelle que par la crèche ou la halte-garderie.

C'est en ce sens que l'on cherche sur le secteur de Nantes-Nord à établir des ponts entre ces différentes institutions et à rapprocher les locaux pour permettre des échanges de services et des passages d'enfants d'un lieux à l'autre en fonction des besoins de chacun.

On a pu constater que les parents les plus marginalisés sont fortement concernés par leurs jeunes enfants et leur avenir scolaire. Cependant, ils se méfient des institutions éducatives car ils ne comprennent pas leurs finalités et leur fonctionnement et, quand ils les utilisent, ils se trouvent souvent dévalorisés par des jugements négatifs sur leurs façons d'élever leurs enfants ou, simplement, par la confrontation à des modèles éducatifs posés comme exemples.

L'accueil des parents avec les enfants à la halte-garderie, dans le respect du rythme de chacun, l'accueil pendant toute la première semaine des parents en petite section de maternelle, une grande vigilance pour ne pas déposséder les parents d'un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants, a permis un travail tout à fait positif et un décloisonnement réel entre les différents lieux. On peut ainsi jouer sur la capacité d'accueil et chaque institution sur sa spécificité pour donner à chaque enfant de 2 ans ce qui lui est nécessaire en fonction de son rythme propre.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La tranche de vie 11 h 30-15 h 30

Toutes les écoles ont réaménagé cette tranche de la journée. En s'appuyant sur les travaux des chronobiologistes, il a semblé intéressant de programmer en début d'après-midi des ateliers dits « de détente ».

Après le repas, chaque enfant peut aller se reposer, y compris se coucher pour des élèves d'école élémentaire, jouer de façon libre, ou participer à des ateliers que l'on a voulu aussi variés que possible (promenade dans le quartier – ludothèque – bibliothèque – sport – cuisine – arts plastiques...). Les ateliers, commencés à 13 heures, se poursuivent jusque vers 15 heures.

L'arrivée des enfants d'âge pré-élémentaire, ne mangeant pas à la cantine, se fait de façon échelonnée jusqu'à 15h30.

Un bilan partiel, réalisé à la fin juin 1990, laisse apparaître bien des points positifs en particulier sur le « mieux être » des enfants et sur leur plus grande disponibilité pour des apprentissages scolaires après 15h30.

Le partenariat - L'ouverture de l'école

Le contact avec les parents et les partenaires sociaux a été renforcé, il devient obligatoire pour la bonne conduite de ces projets.

Ces actions offertes pour une meilleure connaissance, par les enfants des ressources offertes pour le quartier (grâce à l'activité ludothèque qui se passe au Centre Social et aux activités « promenade-découverte »).

Tout au long de l'année, une information est donnée aux parents sous diverses formes (réunions d'information générale sur le sommeil, l'alimentation... avec des supports vidéo – information sur les bouleversements d'horaires à l'école – participation de parents pour les ateliers...).

Un groupe de pilotage A.R.V.E. a été constitué ; il rassemble tous les partenaires sociaux s'occupant de l'enfance sur le quartier.

La dynamique de transformation des pratiques, du regard des enseignants et des partenaires est enclenchée, personne ne souhaite revenir en arrière et « qui n'avance pas, recule »...

Louisette GUIBERT

IDEN Nantes 13, Responsable de la ZEP

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L’aménagement du temps scolaire à Épinal : le point de vue d’un parent d’élève

Bernard Thirion

Afin de savoir ce que pensent la majorité des parents d’élèves associés à l’expérience en cours d’aménagement du temps scolaire, il aurait fallu mener une enquête longue et minutieuse. Les points de vue sont sans doute très divers ainsi qu’en témoigne la variété des réactions qui se développent toujours sur une gamme très étendue allant du parent blasé à celui qui se révèle passionné par le sujet, en passant par des sentiments comme l’indifférence ou l’hostilité, voire aussi parfois la curiosité, et bien d’autres comportements plus ou moins conventionnels. Afin d’approcher une part de cette réalité, nous avons choisi de rencontrer l’un des parents d’élèves de l’école Louis Pergaud qui fut la première à se lancer dans l’expérience avant 1990. Il s’agit de Bernard Thirion, élu au conseil d’école, dont trois enfants ont connu, ou connaissent encore, ce type de fonctionnement.

Article paru dans le n° 339 des *Cahiers Pédagogiques,* Décembre 1995

Marie-Laure Barbier : Quelle est l’organisation actuelle de la journée, de la semaine, de l’année ?

Bernard Thirion : Un petit tableau présentera mieux la situation à l’école Louis Pergaud qu’un long discours :

Jour	Classe	Activité de la ville d'Épinal
Lundi	8h-12h	
	14h-16h30	
Mardi	8h-12h	14h-16h30
Mercredi	8h-12h	14h-16h30
Jeudi	8h-12h	14h-16h30
Vendredi	8h-12h	14h-16h30

Les activités organisées par la ville d’Épinal se font en ateliers ou groupes d’environ dix enfants. Les enfants ont exactement le même nombre d’heures de classe qu’auparavant, le rattrapage se fait en partie sur les grandes vacances (en juillet et en septembre) et quelques jours sur les petites vacances.

L’enfant est-il fatigué ?

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

A mon avis, l'enfant n'est pas fatigué, à condition qu'il ait une vie familiale bien réglée : ma fille se couche à 20 heures, se lève à 6 heures 30, elle est en pleine forme !

Les élèves concernés par l'aménagement du temps sont-ils volontaires ?

Au début, le système était fondé sur le volontariat mais cela engendrait des dysfonctionnements au niveau de l'école ; depuis la rentrée 1993/1994 et après référendum, le système a été généralisé. Plus de 90 % des parents étaient favorables (pratiquement 100 % de participation au vote).

Les intervenants sont-ils les mêmes toute l'année ?

Sauf exception, les intervenants extérieurs sont les mêmes tout au long de l'année et les élèves changent d'activités à chaque trimestre (soit neuf activités différentes sur l'année).

Les enfants sont-ils satisfaits ? Les parents ont-ils remarqué des modifications dans les comportements, les résultats ?

Enfants et parents sont très satisfaits. Les résultats globaux sont encourageants tout en sachant qu'une évaluation pointue n'est pas assurée. C'est peut-être le seul point qui laisse à désirer.

Par le biais des activités, les enfants découvrent les clubs, les associations. Ils font souvent le pas de l'inscription ou de la licence.

Appréciation générale ?

En tant que parent d'élève, je suis un ardent défenseur de ce système qui est satisfaisant au niveau des rythmes biologiques (bien sûr, ce n'est pas la panacée) et qui permet aux enfants une ouverture sur le monde associatif. De plus, je suis fermement opposé à la semaine de quatre jours que je considère, pour ma part, comme un aménagement du temps des parents.

Remarques

Quand l'expérience a commencé, pour ménager les susceptibilités et ne pas brusquer le mouvement, seulement la moitié de l'école Louis Pergaud a été concernée par cet aménagement. Le partage s'est effectué sur la base du volontariat des enseignants. Après quelques années, il s'est étendu à tout le groupe scolaire.

Par la suite, à raison d'une moyenne d'un groupe scolaire par année, l'expérience est proposée aux autres établissements publics, écoles maternelles et primaires de la ville. Le volontariat des enseignants demeure la base de la décision, ce qui ne va pas sans poser des problèmes. Puis le conseil d'école (enseignants, parents et représentants de la collectivité locale) fixe le seuil du vote qui permettra de décider du passage à l'aménagement des horaires. Une consultation obligatoire de toutes les familles a donc lieu ensuite et si le seuil décidé est atteint ou dépassé, les horaires sont aménagés. Deux groupes scolaires ayant fixé à 80 % l'accord des familles ont obtenu autour de 90 % de « oui » tandis qu'un autre situé en centre ville qui s'était fixé 2/3 comme seuil d'accord, a obtenu 70 %. Ainsi ce sont actuellement quatre groupes scolaires qui fonctionnent sur ce modèle d'aménagement à cette différence près que l'après-midi de classe n'est pas forcément le lundi comme à l'école Louis-Pergaud.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Un autre aménagement a été proposé en 1994/1995 à un autre groupe scolaire doté d'un projet d'école à dominante sportive dans le fonctionnement duquel s'inscrivent déjà des animateurs municipaux. Il s'agirait là de travailler aussi sur cinq matinées consécutives, mais de 8h30 à 12h, avec seulement deux après-midi de classe dont l'une resterait consacrée aux activités sportives du projet d'école. Celles-ci sont menées en collaboration totale entre les enseignants et des responsables sportifs venus de la ville d'Épinal (athlétisme, sports collectifs, escalade, kayak). Mais ce projet n'a pas l'heur de plaire à quelques enseignantes pour des raisons personnelles. Ce projet avait pourtant l'originalité de ne pas imposer aux plus petits la difficulté du départ en classe dès 8h le matin d'une part, et de poursuivre, d'autre part, entre enseignants et animateurs sportifs, un travail très fructueux de coopération mis en place patiemment et efficacement dans le plus strict respect des compétences réciproques.

Le problème posé à cette occasion semble de deux ordres :

- D'abord celui de la possibilité de blocage que peut avoir une minorité d'enseignants quand beaucoup d'autres de leurs collègues attendent de pouvoir travailler dans des conditions aussi favorables. La « perte » de quelques semaines de vacances compensée par des semaines moins lourdes semble avoir un effet attrayant sur des enseignants qui travaillent parfois dans des conditions difficiles hors de tout soutien de collectivités locales peu attentives à l'éducation.
- Ensuite, la " secondarisation " du rôle des parents dans le processus de décision. Une association immédiate à la mise en œuvre d'une décision pourrait peut-être renforcer leur place d'acteur dans la vie scolaire. S'il est sain de conserver une place forte aux enseignants dans les décisions à prendre, ça n'est pas en confinant les parents dans un rôle que l'on pourrait qualifier de deuxième zone que l'on construira un partenariat actif avec les interlocuteurs privilégiés que doivent toujours rester les parents.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Plaidoyer pour les fluctuations journalières

Élise Lemai

Depuis quelques années, il est de mise à chaque rentrée scolaire de traiter d'un sujet présenté comme « incontournable » : les rythmes scolaires. Cependant, si ce thème est réellement important, il ne semble pas médiatisé de façon ordonnée. En effet, on parle de la semaine de quatre jours, des vacances scolaires, c'est-à-dire des rythmes hebdomadaires et annuels. Mais reste en suspens une question essentielle : qu'en est-il des rythmes premiers, les rythmes journaliers de l'élève ?

Article paru dans le n°410 des *Cahiers pédagogiques*, janvier 2003

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Si les rythmes scolaires commencent à être davantage médiatisés, comme le confirment des articles tels ceux du Figaro du 14 au 14 novembre 1998, de La Croix du 27 janvier 1999, du Quotidien du médecin du 14 octobre 1999, du Monde du 7 avril 2001, ou encore l'intervention de François Testu au journal télévisé de vingt heures le 21 août 2002, c'est par la question de la semaine de quatre jours sur laquelle le débat est présent à chaque rentrée scolaire depuis quelques années. Mais cet intérêt permet de mettre en évidence l'ambiguïté de la notion de rythme scolaire. Testu note qu'elle peut être assimilée aux rythmes de l'environnement scolaire (emplois du temps journalier, hebdomadaire, annuel, de vacances, etc.), mais aussi aux rythmes propres à l'enfant, c'est-à-dire les variations périodiques diverses de l'individu (physiologiques, psychologiques, etc.). En réalité, les deux rythmes coexistent, « L'homme est rythmes et vit dans les rythmes » (Fotinos et Testu, 1996). Il faut donc concilier les rythmes de l'écolier en tant qu'enfant et ceux de son environnement scolaire. La question de la validité de la semaine des quatre jours ne repose-t-elle pas d'avantage sur une facilité pour les parents ou le personnel enseignant (ce qui n'est d'ailleurs pas toujours le cas) que sur un avantage pour les élèves ? Les études menées par les chercheurs contemporains ne concluent d'ailleurs pas à une supériorité de la semaine des quatre jours, qui au contraire semble semer la zizanie dans les rythmes journaliers des élèves qui s'en retrouvent souvent même inversés...

Petit historique

La chronopsychologie scolaire, terme quelque peu barbare désignant l'étude des rythmes psychologiques de l'élève, est une discipline encore jeune. Cependant, on trouve des recherches assez anciennes sur les fluctuations de performance des élèves. Certains auteurs à la fin du XIXe siècle et au début du XXe avaient déjà constaté l'existence de variations périodiques de la performance chez l'élève. Ebbinghaus, en 1897, a observé une fluctuation des performances chez les écoliers durant les cinq heures de travail du matin, avec une influence de l'âge, de la nature de l'épreuve et du type de mémoire impliquée. Dans sa lignée, Gates, en 1916, met en évidence le profil journalier classique encore étudié aujourd'hui, avec un maximum de performance à des tâches psychotechniques à onze heures, suivi d'une chute des

© CRAP-Cahiers pédagogiques

performances en début d'après- midi, puis d'une progression. Winch (1911) et Laird (1925) se sont eux aussi penchés à la même époque sur cette rythmicité des performances de l'élève. Parmi ces auteurs, seul Laird s'intéressera à la rythmicité hebdomadaire, tous les autres s'attelant à étudier les fluctuations journalières.

Schuyten fait partie de ces premiers auteurs à avoir publié en France, dans des revues de psychologie, des articles sur « la fatigue des écoliers ». En octobre 1903, dans le tome II des Archives de psychologie, Schuyten se penche « Sur les méthodes de mensuration de la fatigue des écoliers », puis dans la tome IV de la même revue, en novembre 1904, se demande « Comment doit-on mesurer la fatigue des écoliers ? ». Il est non seulement parmi les premiers chercheurs à étudier ce qui deviendra la chronopsychologie scolaire, mais il s'interroge aussi sur ses méthodes. Ses résultats mettent en évidence que le fait de commencer l'expérience le matin, puis de faire passer la seconde épreuve l'après-midi donne des résultats autres que lorsque l'expérience est débutée l'après- midi et poursuivie le lendemain matin. Dans le premier cas, l'activité intellectuelle du matin (entre 8h30 et 9h) est inférieure à celle de l'après midi (entre 14h et 14h30), tandis que dans le second cas c'est l'inverse. Schuyten en conclut donc que lors de l'expérimentation sur les élèves « les résultats obtenus au début seront toujours supérieurs à ceux de la fin » (1903).

Malgré les différentes recherches, il faudra attendre les années 1950 et le développement de la chronobiologie, qui se propose « d'étudier les changements quantitatifs réguliers et périodiques des processus biologiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure, d'un organisme ou d'une population » (Kleitman, 1949), puis les années 1980 avec la création de la chronopsychologie pour que l'on s'intéresse à nouveau à ces fluctuations périodiques. Cependant, les travaux sur l'enfant restent encore peu nombreux, tout comme les auteurs se penchant sur la question (parmi lesquels Montagner, Testu, Leconte-Lambert, Delvolvé, et Guérin). Comme le souligne Testu, « *la rythmicité de l'activité humaine physiologique et psychologique a principalement été étudiée chez l'adulte. Si les données sur le temps biologique de l'enfant sont rares, celles qui concernent le temps psychologique sont pratiquement inexistantes et les variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève demeurent peu connues* » (1994).

Les facteurs d'influence

Testu, dans ses diverses études, a pu retrouver les rythmicités observées par Gates en 1916, à savoir une augmentation des performances durant la matinée, avec un maximum vers onze heures, suivi d'une chute des réussites après le déjeuner, puis d'une nouvelle progression l'après midi. Il a aussi mis en évidence que s'il existe une rythmicité, elle est quantitative pour les performances, mais aussi qualitative, par exemple dans la procédure de résolution employée pour un problème mathématique.

Néanmoins, il existe des facteurs faisant varier les fluctuations journalières de l'activité intellectuelle de l'élève. L'influence du sexe sur ces variations n'entraîne pas de consensus. Montagner a observé qu'à dix mois les filles dorment plus que les garçons, et Soussignan a constaté que c'était encore le cas chez les élèves de CP. Il existe donc une différence entre filles et garçons dans les variations du rythme veille-sommeil chez les enfants de cet âge. Reinberg et coll., ainsi que Soussignan et Koch obtiennent des différences selon le sexe dans les profils de réussite mentale. Cependant, Testu à travers ses recherches n'a pas constaté de variation significative dans la rythmicité journalière selon le sexe de l'élève. Folkard, dans son expérimentation sur le rappel chez les enfants, n'en a lui non plus observé aucune.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Testu et Baille, en 1983, se penchant sur les fluctuations dans la résolution de problèmes chez les élèves de CM2 constatent qu'il existe une rythmicité journalière, les variations peuvent être significatives et conformes au profil classique, mais n'être pas significatives dans d'autres types de problèmes mathématiques. De surcroît, il apparaît que plus les procédures de résolution sont complexes, plus les fluctuations sont marquées. Ainsi, selon le type d'épreuve passé par les enfants on peut observer des rythmicités différentes, ce que Gates avait déjà constaté en 1916.

L'appartenance à une ZEP (zone d'éducation prioritaire) semble influer sur la rythmicité journalière. Testu, dans une épreuve de barrage proposée en 1983 à des élèves de CM2 et en 1989 à des élèves de grande section de maternelle, aboutit à la même conclusion pour les deux études. Les élèves de ZEP présentent des fluctuations non conformes au profil habituel, et de surcroît plus élevées et plus variables.

La motivation est un facteur capital d'après les différentes études réalisées sur ce thème. Lambert et Darcheville, en 1987, ont atténué les fluctuations des performances chez les élèves de SES en collège (SEGPA) par une récompense collective. Blake, en 1971, avait déjà montré que lorsque l'élève a connaissance de ses résultats la courbe de ses performances fluctue beaucoup moins. Ceci avait aussi été constaté dès le début du siècle par Schuyten, qui avait alors soumis des propositions. Selon lui « *il faut opérer, non sur les mêmes élèves mais sur des groupes d'enfants identiques au point de vue de l'âge, de la hauteur intellectuelle et de la situation sociale des parents; ces groupes ne peuvent être examinés qu'une seule fois dans des conditions absolument comparables* » (1903), ceci afin d'éliminer le biais de « l'intérêt » porté par l'enfant aux exercices.

Mais il existe encore d'autres facteurs difficiles à exposer dans leur ensemble ici (comme la dépendance-indépendance à l'égard du champ, les rythmes alimentaires, le temps-sujet, etc.), ainsi que d'autres mis en évidence chez l'adulte (introversion/extraversion, matinalité/vespéralité, etc.) dont les effets sur les fluctuations journalières seraient plus qu'intéressants à étudier chez l'enfant. Il apparaît en effet désormais que les influences sur la rythmicité sont complexes et multifactorielles.

Conclusion

Bien entendu, l'aménagement du temps scolaire présente des contraintes, et il n'est pas envisageable de créer un enseignement à la carte pour chaque élève. Cependant, comme le notent Lorenzo, Doarzan et Trugeon, « *peut-être est-ce en prenant conscience qu'un empilement, si savant soit-il, n'est pas une structure organisée, que l'on pourra commencer à prendre le rythme des enfants* » (1992). Tenir compte indépendamment des différentes variables déjà mises en évidence ne permet pas de construire un emploi du temps « idéal », un bon compromis, entre les contraintes contextuelles scolaires, et les rythmes de l'enfant dans leur ensemble. Analyser une structure permettrait aux travailleurs de l'éducation de prendre en considération les éléments les plus prégnants de la rythmicité journalière de l'élève. Aménager le temps scolaire peut permettre un meilleur apprentissage pour les élèves les plus en difficulté, ou en cours d'acquisition de connaissances. Ces considérations ajoutées à d'autres permettent à l'INSERM de conclure dans son rapport que « *l'aménagement du temps constitue alors l'un des moyens de lutte contre l'échec scolaire* » (2001). Ainsi, la chronopsychologie scolaire présente un intérêt certain pour une meilleure compréhension de l'échec. Or, il ne faut pas oublier que si la question de l'emploi du temps hebdomadaire est fortement médiatisée, Montagner explique que « *sur les*

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

rythmes de l'enfant durant la semaine tout et n'importe quoi a été dit », cependant « *on ne connaît aucun rythme hebdomadaire chez l'enfant* » (1996). Fraisse avait lui-même dès le départ déjà souligné que le « *rythme circadien (journalier) demeure le fait dominant de toute la chronopsychologie comme de la chronobiologie* » (1980).

Pour les élèves que sont nos enfants, faisons l'effort de ne pas confondre leurs rythmes propres les plus réguliers, à savoir les rythmes journaliers, avec les rythmes de l'environnement, qui se penchent sur les emplois du temps hebdomadaires et annuels, généralement ceux des adultes, afin de proposer un compromis idéal pour tous, et en premier lieu pour l'apprentissage des élèves.

Élise Lemai

doctorante, laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation, Université Victor Segalen – Bordeaux II.

(Mes plus vifs remerciements au professeur Hubert Montagner, avec qui j'ai eu l'honneur de travailler cette année, ainsi qu'à mesdames Alcorta et Ponce, maîtres de conférences, pour leur encadrement et leur soutien).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

III. L'école primaire en cycles pluriannuels

Les cycles... à quelles conditions ?

Louis Legrand

La réforme dite « des cycles » à l'école élémentaire répond à un problème classique, celui des redoublements, et se fonde sur une idée simple: supprimer les redoublements, c'est enseigner selon les besoins des élèves et non par référence à des normes nationales.

Article paru dans le n°310 des *Cahiers pédagogiques*, janvier 1993

Sur le premier point, mis à part des conservateurs obstinés, la plupart des observateurs s'accordent à considérer les redoublements comme une des plaies de notre système. Les économistes déplorent l'alourdissement des effectifs et des coûts supplémentaires qui en résultent, mais cet argument ne m'a jamais convaincu. Un élève de l'élémentaire coûte moins cher qu'un élève du secondaire. Plus sérieuse est la remarque maintes fois faite que les redoublants des premières années de l'école nourrissent les « classes-dépotoirs » du collège et, par-delà , la masse des adolescents chômeurs et délinquants. Mais ce sont surtout les effets néfastes, sur l'enfant qui redouble, qui sont à considérer. Le redoublant a été confronté à un enseignement qui le dépasse, engendrant l'ennui, puis le refus de l'école et de la culture qu'elle diffuse, engendrant également une conscience de soi négative conduisant à la marginalité et à la violence. Le redoublement, n'en déplaise à Paul Thibaut, n'est pas un instrument valable de sélection et de régulation[1], c'est un symptôme de dérèglement dans un système scolaire qui s'affiche « démocratique ».

Or les raisons profondes d'un tel dérèglement sont évidentes : l'école prétend soumettre tous les élèves, dans leur diversité individuelle et collective, à des normes nationales définies abstraitement dans les programmes et instructions et, plus encore, vulgarisées dans les manuels. Par ailleurs, le libéralisme affiché en matière de méthode conduit à pérenniser une façon classique d'enseigner qui ne convient pas à des élèves non préparés par le cadre familial à être confronté à une culture gratuite et souvent formelle. L'adoption des cycles a le mérite principal de permettre, sur des durées de trois ans, de relativiser les programmes et de diversifier les méthodes pour permettre de s'adapter à la réalité des différents élèves dans leur mode de pensée et le rythme personnel de leur développement. La solution, d'ailleurs, n'est pas radicalement nouvelle. L'école rurale d'autrefois savait distribuer les élèves en groupes de niveaux et d'intérêts dans la classe unique ou dans les deux classes de l'école. On notera d'ailleurs que les programmes de 1984 ont remis en honneur les « cours » en deux ans, sans spécifier CE1, CE2, CM1, CM2, devant déjà permettre les interprétations nécessaires pour les maîtres qui le désirent. Mais les manuels continuent à être structurés par années, et les maîtres des classes urbaines considèrent comme une pénalité injustifiable de se voir confier une classe à deux cours.

1 Philippe Raynaud, Paul Thibaud, La fin de l'école républicaine, Calman-Levy, 1990

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Bref, la réforme des cycles me paraît bienvenue, d'autant plus qu'elle avait été expérimentée par les équipes de maîtres rattachés à l'I.N.R.P. dans les années 70, sous la conduite de Jean Foucambert que j'avais moi-même chargé de cette opération. Vingt ans après...

Mais il ne suffit pas de recommander des structures, ni même d'analyser les programmes en objectifs comportementaux. La réussite d'une réforme dépend de la compréhension de ceux qui vont l'appliquer. Elle dépend également des moyens dont ils disposent pour le faire. Or, sur ces deux points, l'affaire est loin d'être gagnée !

Une première difficulté vient du texte lui même :

- il permet le redoublement à l'intérieur d'un cycle et au cours de la scolarité élémentaire sans en préciser les conditions ;
- il assortit cette possibilité d'un dispositif administratif, classique en France, mais dont la lourdeur a déjà fait ses preuves au collège : tenue de conseils, avertissement des parents, appels possibles, intervention de l'autorité supérieure, bref tout ce qui conduit à dramatiser les prises de décisions d'orientation et à engager les maîtres dans des processus bureaucratiques contraires à la souplesse qu'on prétend instaurer.

Une seconde difficulté, conceptuelle celle-là, vient de la notion de « rythme de développement ou d'apprentissage » qui doit conduire les maîtres à organiser les groupes. Or la conjonction de ces deux notions, rythme et groupement, conduira fatalement à la constitution de filières à rythmes plus ou moins rapides ou lents, c'est-à-dire à la constitution de classes fortes et de classes faibles dont la nocivité a été démontrée depuis longtemps[1].

La troisième difficulté est plus fondamentale encore : elle réside dans l'absence d'instruments pédagogiques adaptés à cette nouvelle manière d'enseigner. Il est vain de penser, à l'échelle de la nation toute entière, que les maîtres vont se mettre à créer spontanément ces instruments indispensables. Cette création demande un investissement en temps et en argent dont les maîtres, même motivés et « en équipes » sont incapables. Le fonctionnement des cycles demande en effet des instruments permettant le diagnostic individuel et la mise en œuvre différenciée des contenus programmatiques. Or les manuels actuels sont radicalement impropres à cet usage, étant faits pour un enseignement collectif face à des élèves de « même niveau », et mettant en œuvre, d'une seule façon, les programmes nationaux. L'individualisation à laquelle devrait conduire l'adoption des cycles exige l'usage de ce qu'on appelle « la pédagogie de maîtrise ». Cette pédagogie comprend une analyse fine de la matière en objectifs comportementaux, c'est-à-dire en tâches précises que l'élève doit être capable de réussir en fin d'apprentissage. Les textes annexes actuels ont déjà apporté de telles analyses, mais elles restent insuffisantes pour une mise en œuvre réelle. Par exemple, au cycle 2, les programmes énoncent (C.P.) : "Écriture d'une suite de nombres dans l'ordre croissant ou décroissant". L'analyse des objectifs proposés s'achemine déjà vers plus de précision : "ranger des nombres en ordre croissant ou décroissant. Intercaler un nombre entre deux autres. Utiliser des nombres pour repérer des positions sur une ligne gradué". Mais quel usage le maître pourra-t-il faire de ces analyses ? La transposition didactique n'est pas allée jusqu'au bout. "Ranger" ? Ce rangement portera-t-il sur des symboles ? Sur des dessins, sur des objets matériels ? Ce rangement associera-t-il l'écriture à la manipulation ? etc...Mais, direz-vous, cela appartient à l'art du maître, il est inutile de formaliser ces détails dans

1 Torsten Husen, L'école en question, Mardaga, 1979

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

des textes. Je ne suis pas du tout d'accord avec cette affirmation habituelle. Les notions du programme doivent être analysées jusqu'au détail de la mise en œuvre pédagogique, de façon à mettre sous les yeux du praticien l'éventail de toutes les possibilités par où s'exprime le niveau cognitif des élèves qu'on enseigne.

L'analyse des contenus du programme en objectifs doit, pour permettre l'adaptation aux individus, inclure comme essentielles des données psychologiques sur le niveau cognitif et sur les attitudes communicationnelles.

Pousser l'analyse jusqu'à ce point est d'autant plus indispensable que l'analyse des objectifs doit permettre l'élaboration, pour chaque contenu de programme, d'instruments d'évaluation susceptibles de permettre une description fine des compétences de tel élève et d'évaluer le degré de maîtrise atteint au terme de l'apprentissage.

En complément et application des observations faites, une pédagogie de maîtrise doit offrir, pour chaque contenu de programme, les différents processus pédagogiques possibles convenant aux caractéristiques individuelles détectées[1].

Il est clair que nous sommes très loin de ces exigences avec les manuels en vigueur. Ceux-ci s'en tiennent à la matière analysée en tenant compte du seul contenu disciplinaire. Ils s'en tiennent également à une seule méthode pédagogique, celle du faiseur de manuel, qui ne correspond pas forcément à la nature de la population traitée.

Si l'on veut que les cycles réussissent, ce sont de tels instruments qu'il conviendrait de mettre à la disposition des maîtres et qui devraient constituer la base de la formation. L'action sur les structures devraient nécessairement, pour être efficace s'accompagner d'une recherche curriculaire largement décentralisée sur tous les centres de formation, coordonnée et impulsée par l'Institut National de Recherche Pédagogique. En effet, si une telle recherche était conduite dans un seul centre national, ses productions auraient de grande chance d'être complètement ignorées des praticiens et même des formateurs.

N'en déplaise à tous ceux qui, aujourd'hui, attaquent sans relâche la pédagogie et les pédagogues, il ne peut y avoir de progrès dans la démocratisation sans des études sérieuses de didactique. Faute de cet effort, la suppression des redoublements dans les « cycles » n'aura d'autre effet que la dérive vers des filières ségrégatives, l'adaptation aux rythmes conduisant à enfermer certains élèves dans des filières 'lentes » dont on connaît la nocivité. On continuera à pratiquer une pédagogie classique, c'est à dire verbale et abstraite avec les élèves « forts ». Quant aux faibles, deux solutions seront recherchées. Ou bien on sera tenté de réinventer la « Pédagogie de Transition », avec exploitation des méthodes actives et accent mis sur le relationnel, ou bien on cherchera à revenir aux « bonnes vieilles méthodes » qui servaient à l'école du peuple, c'est à dire aux « mécanismes de bases » par imposition mécanique et dressage. Or ces deux solutions sont aujourd'hui illusoires. La « Pédagogie de Transition » avait des mérites, mais elle manquait précisément de ces aspects de maîtrise sans lequel l'apprentissage individualisé est impossible. Quant aux « mécanismes de base », non seulement ni les élèves ni les maîtres ne sont plus aptes à tolérer un dressage que la société parentale refuse, mais encore et surtout, l'insertion dans les métiers actuels exige avant tout des capacités à raisonner, à comprendre et à chercher à comprendre, et ne saurait se satisfaire de « mécanismes », même s'ils sont aussi nécessaires.

1 Benjamin Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Nathan-Labor,1979

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Ajoutons que ces considérations valent également pour les collèges où la prise en compte de l'hétérogénéité ne peut être efficace que si elle s'enracine dans une didactique de maîtrise qui ne saurait s'improviser et qui seule est capable de donner un sens à « la différenciation »[1].

Le libéralisme agressif d'aujourd'hui s'accommoderait fort bien de filières ségrégatives et, mieux encore, d'école spécifiées. C'est pourquoi tous ceux qui, contre vents et marées, croient encore aux vertus sociales de l'école unifiée doivent soutenir la politique des « cycles ». Mais ils doivent aussi attirer l'attention sur ses dérives possibles et sur les conditions de sa réussite. Cela s'appelle formation, mais aussi recherche curriculaire sur la pédagogie de maîtrise, recherche sans laquelle une idée généreuse, une fois encore, ira au Musée des Réformes avortées.

Louis Legrand

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

1 Louis Legrand, La différenciation pédagogique, Scarabée, 1986 Philippe Meirieu, Apprendre...oui mais comment? E.S.F.,1987

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Mettre en place les cycles

Véronique Rivière et Anne Delcourt

Mettre en place les cycles : cela reste souvent un vœu pieux, existent a minima des réunions de cycle pour parler des résultats et des comportements des élèves, parfois sont élaborées des progressions communes… ici quatre institutrices ont mis en place un véritable dispositif de travail en cycle, ça vous tente ?

Article paru dans le n°397/398 des *Cahiers pédagogiques*, octobre/novembre 2001

Nous sommes deux institutrices qui exerçons depuis une vingtaine d'années dans le 18ème et le 19ème arrondissement de Paris en ZEP. Nous avons commencé à réfléchir aux cycles et à leur mise en place quand nous étions en maternelle depuis cinq, six ans. À ce moment, nous avons demandé des sections à double niveau : moyens-grands. Nous fonctionnions à trois classes sur ces niveaux. Nous gardions les moyens l'année d'après quand ils passaient en grande section. Dans la journée, nous avions soit notre classe d'âges mélangés, soit nous regroupions les enfants par classe d'âge : les grands ensemble pour faire une activité avec une ou plusieurs maîtresses et les moyens de même.

Ensuite, nous avons demandé à exercer en école élémentaire pour avoir une expérience sur la fin du Cycle II, nous avons eu alors chacune un CP. Nous nous sommes aperçues de plusieurs problèmes :

- la différence de rythmes (sur la journée, sur l'année…) dans l'apprentissage de chacun et la gestion de ces différences,
- la difficulté pour les élèves de se représenter le chemin à parcourir et de s'y repérer (où j'en suis par rapport aux autres et par rapport à ce qu'on demande à la fin du CP),
- le passage entre le CP et le CE1 (quelles exigences par rapport à des objectifs définis sur un cycle entier).

L'année d'après nous avons chacune demandé une classe à double niveau CP/CE1 et nous avons commencé à travailler tel que nous travaillons actuellement. Aujourd'hui, nous sommes quatre à travailler ensemble avec des classes de niveau CP-CE1 dans la même école.

Différents types de groupements d'élèves

Dans nos classes, nous avons mis en place différents types de groupements d'élèves qui, dans la semaine, prennent respectivement un tiers du volume horaire :

- un groupe classe de vingt-cinq élèves d'âges hétérogènes de cinq à huit ans avec une institutrice responsable de ce groupe toute l'année. C'est cette institutrice qui est le plus attentive à chaque personne du groupe, qui est en relation avec les parents de ces élèves, qui est chargée de leur suivi et de leur évaluation. Ce groupe classe est " renouvelé " par moitié chaque année, les deuxième et troisième années

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

passant au Cycle III et laissant la place à des première année arrivant de la maternelle.
Dans ce groupe classe, nous faisons : des temps de parole type " Quoi de neuf ? ", Ateliers de philosophie, des temps de gestion collective du groupe type « conseil », des temps d'apprentissage type " découverte du monde " où l'hétérogénéité des niveaux est un atout pour chacun, des projets plus spécifiques à la vie de la classe.

- des groupes de niveau ou de besoin dont la taille peut varier de dix à trente élèves répartis entre les quatre institutrices en fonction de cinq matières (lecture, connaissance des nombres, calcul, problèmes, grammaire). Ces groupes sont redéfinis entre chaque période afin de prendre en compte l'évolution des niveaux de chaque enfant.
- des demi-groupes classe d'âge homogène ou hétérogène où l'institutrice travaille sur un contrat de travail individualisé. En parallèle de ces demi-groupes, le reste des élèves est rassemblé sur deux classes pour les activités physiques, plastiques ou musicales.

L'évaluation dans nos classes

Nous avons réparti dans neuf domaines (lecture, calcul, problème, connaissance des nombres, grammaire, orthographe, écriture, comportement, informatique), les compétences à acquérir au cours du Cycle II. Ces compétences sont hiérarchisées en plusieurs étapes comme des barreaux d'une échelle. Au cours des deux ou trois années (maintien dans le cycle possible), les élèves franchissent les étapes à leur rythme dans les différents domaines. L'institutrice, l'élève et les parents peuvent à chaque moment des deux ou trois ans se rendre compte du chemin à parcourir et de celui parcouru en fonction du temps passé ou à venir. Nous avons appelé ces étapes des " brevets " (cf. ceintures de Oury).

L'hétérogénéité

C'est sur cette hétérogénéité d'âges et de niveau qu'est construite notre pédagogie. En effet, elle permet à chaque élève de prendre conscience en le vivant avec les autres qu'il n'y a pas qu'un seul chemin et que chacun a sa place dans la classe là où il en est. Les anciens servent aux nouveaux d'informateurs, de référents, de but à atteindre, les nouveaux montrent aux anciens le chemin déjà parcouru, la nécessité et l'intérêt à grandir mais aussi la possibilité de redevenir petit ponctuellement.

Véronique Rivière et Anne Delcourt,
Institutrices, Paris

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La journée d'un élève d'une de nos quatre classes

Je suis un élève de la classe de Cycle II B, je suis en deuxième année d'école élémentaire, l'année dernière, j'étais déjà dans cette classe avec la même maîtresse (en Cycle II B) mais en première année. Cette année, il y a dans ma classe des élèves de première année (qui arrivent de la maternelle), des élèves de deuxième année comme moi et des élèves de troisième année. Tous, nous travaillons sur les contenus du Cycle II.

Quand j'arrive à l'école, je monte directement dans ma classe. Je m'installe : Je vide entièrement mon cartable dans ma boîte d'affaires personnelles et je le range dans le couloir.

Je m'inscris sur la feuille d'appel.

Je vérifie si j'ai fait mes devoirs sinon je vais les faire.

Je fais ma responsabilité si j'en ai une.

Ensuite, je peux prendre mon étiquette où il y a écrit mon prénom et m'inscrire à un atelier dans une des quatre classes : Légos, dessins, ordinateur, puzzles, jeux de société, observer les animaux etc.

À neuf heures, l'accueil est terminé, je retourne dans ma classe, dans ma " famille ", à ma table pour préparer mes affaires pour le travail qui suit. J'ai l'emploi du temps dans mon classeur. J'ai aussi plusieurs affichages dans la classe pour m'aider : l'emploi du temps, les différents groupes de travail avec le nom de la maîtresse et la classe où aller en fonction de mon brevet, le matériel dont je vais avoir besoin.

Ce matin, avant la récréation, nous avons groupe de lecture, je suis au brevet n° 2 donc je vais travailler avec les autres brevets n° 2 et 3 de lecture des quatre classes dans la classe de Clara avec elle. Pendant ce temps, les autres élèves sont répartis en fonction de leur brevet avec les autres maîtresses.

Après la récréation, c'est groupe de connaissance des nombres, je suis au brevet n° 4. Je vais travailler avec les autres brevets n° 4 et les brevets n° 5 sur les nombres de 70 à 100 dans ma classe avec Véronique.

Au cours de la semaine, j'ai quatre fois groupe de lecture, trois fois groupe de connaissance des nombres, deux fois groupe de calcul et une fois groupe de problème ou groupe de grammaire. Ce sont des groupes pour s'entraîner et apprendre de nouvelles choses.

Les brevets, on en passe dans chacune des matières une fois au moins obligatoirement par trimestre ou alors je peux m'inscrire pour en passer mais en attendant un mois entre chaque passage.

Ça veut dire que les groupes ne sont pas toujours les mêmes pendant l'année et que je ne travaille pas toujours avec les mêmes élèves ni la même maîtresse dans ces groupes.

Après le déjeuner, j'ai éducation physique avec un professeur spécialisé, cette activité je la fais avec les élèves de ma classe d'âge c'est-à-dire les deuxième année de ma classe et ceux de la classe d'à côté, nous sommes en tout vingt-cinq.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Ensuite, c’est le tour des première année, nous, les deuxième année, nous remontons dans nos classes pour faire " contrat " (travail individualisé), nous sommes une douzaine d’élèves dans la classe avec la maîtresse pour nous aider à faire notre " contrat " de la quinzaine.

Après la récréation, c’est le " quoi de neuf ? " chacun dans sa classe, aujourd’hui nous sommes dix à nous inscrire pour parler, moi, je raconte ce que j’ai fait hier, un autre nous montre un dessin qu’il a fait, je lui demande ce qu’il va en faire.

Après le " quoi de neuf ", nous faisons chacun dans notre classe de la " découverte du monde ", je travaille avec ma " famille ", nous sommes cinq (dans d’autres familles, il y a deux, trois, quatre ou six élèves) de première, deuxième et/ou troisième année. En ce moment nous installons un aquarium et donc nous regardons ensemble des documents sur les poissons, chacun apporte ses compétences pour aider la " famille " à faire et à comprendre le travail demandé.

Voilà, la journée est finie, les responsables des cartables nous les distribuent pendant que je prépare mes affaires à remporter chez moi.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Travailler en classes multi-âge

Martine Thuillier et Catherine Luccioni

Ces deux enseignantes ont choisi, il y a plus de dix ans maintenant, de travailler en classes multi-âge, abandonnant « la classe traditionnelle » stable, fermée, progressant selon un programme annuel… au profit d'une organisation pédagogique alliant décloisonnement et travail d'équipe.

Article paru dans le n°456 des *Cahiers pédagogiques*, octobre 2007

À l'école maternelle de Chanteau dans le Loiret, commence une journée ordinaire… Sur le temps de l'accueil, Axel, Chloé, Maxime, 5 ans, aidés de Noah, et Léna, 3 ans, préparent une compote pour la collation. Un peu plus loin, Charlotte, 5 ans, écrit la date au tableau, pendant que Quentin et Clara, 5 ans également, aident Julie, 3 ans, à mettre son prénom dans le tableau des présences. Dylan, 3 ans, arrive à l'école, il observe les escargots dans leur terrarium, avec sa maman, tout en lui expliquant ce qu'ils mangent…. Ainsi, petits, moyens et grands, ensemble, dans la même classe, vaquent à leurs occupations.

Depuis plus de dix ans, l'école fonctionne en cycles d'apprentissage auxquels nous avons choisi de donner la forme suivante :

- Des structures de classes multiâge, identiques, incluant des enfants de trois à six ans.
- Une structure de base avec un adulte de référence pour chaque enfant, pour les parents….
- Des décloisonnements quotidiens, en groupes de niveau de développement, de compétences.
- Des enseignantes co-responsables de tous les enfants sur toute la durée du cycle et se répartissant les domaines d'activités.
- Des temps de concertation quotidiens.
- Des ATSEM totalement impliquées dans le dispositif.

Un espace, une maîtresse…

Composé d'enfants de trois à six ans, chaque groupe a son espace classe et sa maîtresse de référence. Le groupe classe multi-âge est avant tout un groupe de vie, chaleureux, dans lequel chacun trouve sa place malgré les différences d'âge, de savoir.

Dans ce groupe, l'enfant est d'abord petit puis moyen puis grand. Il prend conscience qu'il grandit. Il peut se projeter dans l'avenir. Il passe progressivement du statut de celui qu'on aide au statut de celui qui montre, qui sait, qui apprend à l'autre. Il est responsable, il doit assumer son rôle de grand vis-à-vis du groupe, s'inscrivant ainsi dans une logique de réussite, tout en ayant la possibilité de se ressourcer, de « faire le petit » quand il en a besoin. Vivre au quotidien avec des plus jeunes, lui permet de se

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

situer, de jauger son savoir en toute sécurité, de réaliser le chemin parcouru depuis la première année d'école maternelle. Pour les plus jeunes, les grands sont des modèles qui leur permettent d'intégrer beaucoup plus rapidement les attentes de l'école en termes de savoir-être puis de savoir-faire.

Les enfants sont très stimulés, les interactions sont permanentes. Par exemple, un atelier informatique est ouvert toute la journée dans chaque classe. Sur le temps de l'accueil, temps en multiâge, les enfants l'investissent librement et choisissent les logiciels qu'ils désirent utiliser. Les petits observent les grands. Ceux-ci guident les petits... La communication est permanente. Là encore, les enfants plus âgés jouent un rôle primordial auprès des plus jeunes. Ils sont eux-mêmes obligés d'être rigoureux et explicites pour être compris. Les règles de la conversation se mettent en place plus facilement : les grands laissent plus volontiers la parole aux petits que dans la situation de classe traditionnelle où la concurrence joue davantage. Ils prennent ainsi l'habitude d'attendre leur tour de parole. Ils font l'effort d'écouter les petits. Quant à ces derniers, ils n'hésitent pas à prendre la parole. Voire, très vite, à la réclamer.

En fait, les échanges avec des enfants plus grands tout au long de la journée, leur sont particulièrement profitables. Ils accèdent très rapidement à une autonomie corporelle et sociale certaine, avec l'aide bienveillante du groupe. L'hétérogénéité face aux savoirs et aux comportements est le moteur de la coopération entre les enfants. Ils ont ainsi l'occasion d'apprendre en observant, en entendant comment pensent, procèdent, raisonnent, leurs pairs plus experts, plus âgés. Ainsi, lors du premier regroupement de la matinée, temps en multi-âge, moment « des rituels », la lecture et le renseignement des différents affichages (tableaux des présences, calendriers, services...) sont pris en charge, au volontariat, par un ou plusieurs élèves en fonction de leurs savoirs, sous l'œil attentif du reste de la classe. Au cours de l'année, les plus jeunes encouragés par leurs aînés, investissent de plus en plus l'activité. Ils comptent, surcomptent, décomptent en utilisant des procédures numériques habituellement attendues chez des enfants plus âgés.

L'hétérogénéité du groupe multi-âge permet à chaque enfant de trouver sa place, de suivre son propre itinéraire, d'avancer à son rythme, en fonction de ses connaissances, de son histoire, de son niveau de développement, tout en étant placé, le plus souvent possible dans une situation optimale pour lui. Chaque enfant est en fait reconnu à sa juste compétence et non en fonction de son âge ou d'un éventuel "niveau de classe". Le groupe multi-âge induit un cheminement différencié pour chacun en fonction de ses besoins, de ses possibilités... Ici, plus qu'ailleurs, la pédagogie différenciée a valeur d'existence. Mais sa mise en œuvre dépasse les possibilités d'un maître isolé.

Se répartir les tâches...

Si les enfants conservent une maîtresse et un groupe-classe de référence, le savoir n'est plus dispensé par cette seule maîtresse entre les quatre murs de sa classe. Cette organisation nous conduit à adapter la polyvalence et à prendre en compte les compétences, les désirs, les projets de chacune, au bénéfice de tous les enfants. Nous nous répartissons les disciplines enseignées en fonction de nos goûts, de nos intérêts, d'un domaine que nous voulons mieux connaître... Le choix des domaines travaillés par chacune n'est bien sûr pas définitif. Il nous semble cependant intéressant de conserver les mêmes domaines d'intervention sur une période suffisamment longue pour acquérir des appuis théoriques solides, construire des outils didactiques performants, avoir une connaissance globale du domaine concerné, et donc une plus

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

grande maîtrise de sa pratique. La répartition des domaines s'effectue de la manière suivante. Pour l'une, « le langage au cœur des apprentissages » et « vivre ensemble », pour l'autre, « découvrir le monde » et « agir et s'exprimer avec son corps ». Le domaine d'activités « imaginer, sentir, créer », se partage entre les deux enseignantes.

Ce type de fonctionnement implique également une évolution du rôle des ATSEM. Elles ne sont plus attachées à une classe. Elles sont au service de tous les enfants.

… et décloisonner

Afin de prendre plus précisément en compte, les rythmes d'apprentissage, le niveau de développement de chacun, ses besoins, nous organisons, en complémentarité avec le groupe classe multi-âge, d'autres types de regroupements. Pour simplifier, nous distinguons deux sortes de regroupements : les regroupements par « niveau de développement » et les « groupes de compétences ». Les activités vécues par les uns et les autres lors des temps de décloisonnement, ne sont pas déconnectées de la vie du groupe classe. À leur retour en classe, les groupes multi-âge se ressoudent autour d'un rapide bilan de ce qui a été fait de part et d'autre si cela est nécessaire.

Les regroupements par « niveau de développement »

Ces groupes sont hétérogènes, ils peuvent être mono âge ou multi âge. Ils vont de quelques enfants à une classe entière, selon les activités. Par exemple, l'EPS se déroule en deux temps : une plage horaire pour le groupe des plus jeunes, qui comprend les enfants de petite section et des enfants de moyenne section, une autre plage horaire pour le groupe des plus grands qui comprend, lui, les enfants de grande section ainsi que des enfants de moyenne section. Ces derniers intégrant l'un ou l'autre groupe en fonction de leurs besoins et de leurs aptitudes physiques.

Les groupes « de compétences »

Ils sont issus de l'observation et de l'évaluation pratiquées dans les groupes de niveau de développement, les groupes de compétences sont à tendance homogène. Ils associent provisoirement des enfants autour d'une même compétence, par exemple, amener les enfants à acquérir une suite orale des nombres stable à travers l'utilisation de jeux, d'apprentissage de comptines…. Toujours à effectif restreint, ces groupes permettent la mise en place de situations d'apprentissage dans lesquelles chacun peut s'investir activement favorisant par là même, l'exploration, la discussion, les échanges, les confrontations de procédures, la justification..

Les groupes de compétences fonctionnent plus particulièrement l'après-midi, les effectifs des classes étant allégés durant la sieste des plus jeunes, prise en charge par les ATSEM. Il est à noter que tous les enfants de l'école bénéficient d'un temps de repos. Ces classes « allégées » sont, par exemple, propice à la pratique d'exercices visant au développement de la conscience phonologique (discrimination des sons, découpage de mots en syllabes….)

En même temps, l'organisation matérielle des classes (outils à disposition, en libre accès…) le fonctionnement, favorisent l'autonomie. Le tutorat, l'entraide, le respect de l'autre, l'engagement de chacun, font que l'adulte n'a pas à exercer un contrôle permanent. Il peut ainsi se consacrer à un groupe particulier, le reste de la classe s'organisant en toute quiétude et en toute autonomie.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Au-delà des différents types de groupements, les temps en relation duelle adulte/enfant sont fréquents. Ils permettent l'accompagnement, le soutien individuel. Cela est primordial, pour les enfants, dits en difficulté. Ces moments d'échange ne sont pas figés. Ils ont lieu à tout moment de la journée, selon les opportunités et les disponibilités des enfants. Par exemple, sur le temps de l'accueil, pour la reprise d'une activité, ou encore, lors du temps de l'habillage pris en charge par les ATSEM, pour une évaluation langagière ou une explication de procédure utilisée....

Ces dispositifs variés, la souplesse de fonctionnement qui leur est associée permet à chacun, de travailler le plus souvent possible, dans sa zone proximale de développement. En même temps, les enfants prennent l'habitude de travailler avec plusieurs adultes, d'investir d'autres espaces que leur salle de classe, d'évoluer dans des groupements variés, recomposés, de circuler de l'un à l'autre, en fonction des besoins constatés par l'évaluation formative mise en place. Cette organisation développe leur adaptabilité, leur autonomie physique, affective, sociale et intellectuelle.

Martine Thuillier et Catherine Luccioni

Professeurs des écoles à l'école maternelle de Chanteau

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

IV. Au secondaire : quels emplois du temps pour les apprentissages ?

Changer de rythme dans le secondaire

Une question résolue depuis 200 ans ?

Aniko HUSTI

Article paru dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, octobre 1996

Tout au long de notre siècle, les travaux en physique, en biologie, en psychologie comme en sociologie ou en économie, ont préparé la révolution de la notion du temps et celle de l'organisation. De nos jours, la façon de concevoir le temps est devenue un enjeu capital pour la vie de l'individu et la transformation de la société. Mais, dans l'institution éducative, l'utilisation du temps a été considérée pendant 200 ans comme une question résolue.

Il y a une dizaine d'années, un intérêt est apparu pour la notion si peu définie de « rythme scolaire », mais cette notion n'a pas été traitée dans sa dimension multiréférentielle : pédagogique, psychologique, biologique et sociologique. Abordée périodiquement, la notion de rythme scolaire l'a été, ou bien dans le seul souci de trouver un calendrier scolaire plus en harmonie avec le fonctionnement de la société, ou bien en mettant l'accent sur les données physiologiques. La périodicité biologique, aussi fondamentale qu'elle soit pour la vie, n'agit pas seule sur l'intérêt, la fatigue, la manière de se concentrer de l'élève, mais en interaction avec les paramètres pédagogiques, psychologiques et sociologiques d'un apprentissage. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est précisément la dimension pédagogique qui a été très peu prise en compte dans les réflexions sur le « rythme scolaire ».

Pour l'école maternelle et élémentaire, les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports ont entrepris, en 1984, l'action commune de « l'aménagement du temps scolaire dans le 1er degré, développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs ». Mais, pour le secondaire, l'Éducation nationale n'a pas décidé de rompre avec les principes pédagogiques séculaires concernant les aspects temporels de l'enseignement. Un élève de la classe de 3e pose ainsi la question du « rythme scolaire » : « Le matin, quand je me lève, je pense que la journée va être longue et monotone. On arrive à l'école, on monte en classe, on s'assoit, on écoute le professeur. Le cours terminé, on recommence. »

[…]

Par rapport à l'importance de la manière d'utiliser le temps pour l'apprentissage de l'élève dans le secondaire, l'institution éducative desserre trop lentement les verrous, rouillés depuis un siècle, de l'emploi du temps, du rythme de l'enseignement. Une première circulaire, sur la vie scolaire au collège, est apparue en 1981, recommandant de mieux adapter le temps à la démarche pédagogique et aux élèves, mais le rouage institutionnel n'a pas suivi la proposition. D'autres circulaires ont conseillé également la souplesse de l'organisation, mais sans prévoir la démarche opératoire dans la pratique. Le temps est un facteur transversal de l'enseignement de toutes les

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

disciplines, mais cette tranversalité n'a pas de ponts institutionnels entre les différentes disciplines qui sont gérées séparément. Une commission, présidée par René REMOND, en 1986, et mise en place par G. SEPTOURS, directeur au ministère de l'Éducation nationale, a fourni des analyses et des recommandations sur les problèmes de fond de la question du rythme scolaire, y compris la dimension pédagogique[1]. En 1989, le Conseil national des programmes a publié une Déclaration sur l'aménagement du temps scolaire. Dans l'institution, apparaissait progressivement un élargissement de l'autonomie de l'établissement, par exemple, pour choisir de libérer le mercredi ou le samedi matin. En revanche, les facteurs qui produisent, au collège et au lycée, un rythme d'enseignement et de vie répétitif, lassant et démobilisant, n'étaient pas mis en cause. Cependant, quelques innovations ont existé, peu développées par l'institution, comme en général.

L'emploi du temps mobile

Une recherche, que nous avons menée à l'INRP, au niveau du collège et du lycée, dans toutes les disciplines et en respectant l'horaire officiel, s'est déroulée en deux phases, de 1980 à 1984, et de 1985 à 1988. L'objectif majeur était de mettre en place un enseignement diversifié dans ses approches, dans ses pratiques, actif pour l'élève et fonctionnant au moyen d'un emploi du temps adaptable à la démarche pédagogique, parce que géré en équipe par les professeurs eux-mêmes, selon le principe du « budget- temps annuel ». Étant donné que cette recherche a été présentée dans différentes publications[2], j'évoquerai ici brièvement les objectifs de trois démarches produisant le changement du rythme de la journée et de l'année scolaires.

1. L'objectif majeur de la séquence d'enseignement était de donner du temps à l'élève pour réfléchir, approfondir, communiquer, appliquer ses acquis, apprendre d'une manière plus autonome. Les professeurs choisissant la durée de la séquence selon leurs objectifs, de une à quatre heures, le rythme de la journée devenait alors varié.

2. Dans le modèle séculaire de l'emploi du temps, l'horaire est fixé d'avance. Ainsi, le rythme de l'enseignement d'une discipline qui est fixé, par exemple, à trois fois une heure par semaine, est répété de la même manière pendant toutes les semaines de l'année. Tandis qu'il est facile d'alterner des périodes d'enseignement à rythme accéléré/ralenti organisées entre deux disciplines. Les horaires fonctionnant selon le principe des vases communicants, le rythme de l'enseignement de ces disciplines devenait varié dans l'année.

3. Le travail à rythme individuel de l'élève visait à lui permettre d'apprendre selon la tâche et son propre rythme, plus rapidement ou plus lentement. L'élève choisissait le temps passé dans chaque discipline et préparait d'avance son projet personnel pour la séquence de travail à rythme individuel.

Dans le développement de ces trois démarches, le travail en équipe des professeurs a permis de transformer le temps-carcan en temps-outil, l'organisation statique en emploi du temps mobile, adaptable à la fois aux visées d'enseignement et aux rythmes des élèves.

1 HUSTI Aniko, Changements dans le monde de l'éducation, coordination, Nathan, 1996.
2 HUSTI Aniko, Temps mobile, INRP, 1985 et Gagner/perdre du temps dans l'enseignement, INRP, 1994

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Agir sur le temps est porteur de changement

Au collège et au lycée, l'objectif de mieux adapter le rythme de l'enseignement et de la vie scolaire à l'élève, dans ses dimensions pédagogiques, psychologiques, biologiques et sociologiques, ne pourrait être efficace qu'en visant à déclencher une évolution globale de l'enseignement. Ce processus de changement nécessitera alors :

- la participation et l'intérêt des responsables des différentes instances académiques et nationales,
- l'intégration, dans la formation initiale et continue des enseignants et des chefs d'établissement, de notions, peu traitées jusque-là, comme celles de rythme et conception d'apprentissage, des aspects temporels de l'enseignement, de l'organisation du temps dans l'enseignement,
- la reformulation des textes officiels.

La mise en cause du rythme de la vie scolaire risque de rencontrer la tentation de mettre en place des structures temporelles nouvelles – par exemple, changer l'horaire de la journée ou les dates des vacances – sans envisager un projet global, celui de l'évolution de l'enseignement qui se déroulerait dans ce cadre nouveau.

Il importe que l'institution stimule l'introduction, au collège comme au lycée, de rythmes plus cohérents avec les objectifs. C'est seulement par une vision dynamique du temps, non plus figé et répétitif mais adaptable et toujours ouvert à des formes nouvelles, qu'un ressort pourra jouer en faveur d'une évolution que nous percevons tous comme tellement urgente. Les jeunes veulent apprendre, mais attendent, depuis longtemps, plus de participation à leur enseignement, plus d'ouverture, de communication, d'autonomie, d'efficacité, de plaisir, tout au long de ces années, obligatoirement passées sur les bancs de l'école. Le temps, en soi, n'est ni inerte ni dynamique, c'est la vision du temps de l'individu qui donne un sens au temps.

Dans notre société, la transformation de la notion du temps de travail, l'apparition des horaires variés demandent la capacité nouvelle, pour tous, de bien utiliser et d'inventer des temporalités multiformes et des organisations mobiles. L'école doit faire sa propre révolution du temps pour remplir sa tâche, celle de préparer les jeunes – faute de l'avoir assurée pour les adultes d'aujourd'hui – à vivre des temps futurs.

Aniko Husti

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La grille est dans la tête

De l'heure de cours au temps mobile

Aniko Husti

Dans les années 1980, Aniko HUSTI a conduit à l'I.N.R.P. une recherche sur l'emploi du temps mobile dans plusieurs collèges et lycées dans la perspective d'une amélioration de la qualité de l'enseignement par l'utilisation diversifiée du temps. (*Temps mobile*, I.N.R.P., 1985.)

Article paru dans le n°284-285 des *Cahiers Pédagogiques*, mai-juin 1990

La conception de l'emploi du temps scolaire s'est cristallisée autour du modèle unique du XIXe siècle. Des générations l'ont pratiqué invariablement, jusqu'à ce qu'il soit devenu un stéréotype du travail scolaire. Le découpage en « heures de cours » de toutes les disciplines et de la même manière au collège qu'au lycée et l'organisation immuable de l'année n'ont jamais été remis en question. Ainsi, les transformations continuelles des objectifs, des méthodes, des moyens technologique utilisés, et le maintien d'une conception d'utilisation du temps largement périmée crée un blocage précisément devant les renouvellements visés.

L'emploi du temps rigide, uniforme et standardisé était en parfaite correspondance avec son époque et avec le type d'enseignement du XIXe siècle, mais l'incompatibilité de cette même structure avec des objectifs, des méthodes et du public scolaire du XXe siècle n'a pas été perçue.

Cet immense retard de la pensée sur le sens du temps dans l'enseignement et sur la conception de l'organisation est d'autant plus impardonnable que la science a montré le chemin du changement : elle a définitivement rompu avec la conception newtonienne du « temps absolu, vrai et mathématique » et toute la métamorphose de la science du XXe siècle s'est basée sur les principes du temps variable, réversible et adaptable.

Tandis qu'éclate la conception extraordinaire et fondamentalement renouvelée de l'organisation de « la fluctuation » et la « structure en mouvement » dans les sciences, en biologie par exemple, la dynamique des organisations par la complexité dans la sociologie, ce que le monde de la production a découvert et applique largement, l'institution scolaire est encore paralysée par l'emploi du temps immuable, répétitif et découpé en petits morceaux identiques.

« L'heure » et « le cours »

Pour les élèves de 10 ans comme pour ceux de 18 ans, le « cours » a la même et unique durée de « l'heure ». L'unité de base de l'apprentissage dans le second degré reste « l'heure de cours », en dépit du fait largement reconnu que le cours est devenu pour les jeunes d'aujourd'hui une forme de travail largement dépassé et insuffisant : l'enseignement moderne est centré sur la participation de l'élève à la construction de

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

ses connaissances, et non plus sur la transmission du savoir : il offre aux élèves hétérogènes des pratiques et des démarches également multiformes et diversifiées qui fonctionnent dans des durées variées.

Le morcellement excessif du contenu, du travail et du temps rappelle le système de Taylor, dépassé depuis longtemps dans l'industrie. Changer de discipline, de sujet, de professeur en recommençant systématiquement un autre travail toutes les heures, recommencer à s'intéresser et s'impliquer 5 ou 6 fois dans une seule journée juste au moment où ça sonne, reflète encore l'idée du fonctionnement mécanique du XIXe siècle. Autant de fois qu'il intervient une coupure dans l'étude d'un thème, il en découle une perte de sens. La fragmentation d'un thème signifie la parcellisation du sens. « Le travail en parties brisées est particulièrement fatigant parce qu'il ne peut donner satisfaction » dit G. Friedmann dans son célèbre ouvrage sur le *Travail en miettes*.

« *Le passage d'une matière à l'autre casse tout, je veux dire que c'est comme une sorte de rupture, c'est trop brusque. Une simple sonnerie ne peut pas nous faire oublier le cours précédent* » dit un élève de 3e.

Par l'habitude de découper tous les apprentissages uniquement en « heures de cours », tout se passe comme si interrompre un processus de compréhension était sans répercussion sur la qualité de cette compréhension, comme si décrocher de l'intérêt déclenché par une matière et 10 minutes plus tard, raccrocher sur une autre, n'avait pas non plus d'effet sur l'implication et sur l'investissement personnels.

« *Si je vais dans une autre discipline et qu'en plus je dois retenir ce que j'ai appris dans la précédente, cela finit par se bousculer et se mélanger dans ma tête. Je dois penser à plusieurs choses à la fois, si bien que je perds mes possibilités de me concentrer* ». Cet élève décrit clairement la difficulté de conduire deux démarches contradictoires simultanément : stocker les acquis et les oublier brusquement.

La transposition mécanique des notions temporelles valables uniquement pour « l'heure de cours » est actuellement un blocage profond pour le développement des pratiques innovantes et pour oser envisager des durées variées, et des rythmes multiformes.

L'attention a été généralement mesurée pendant le « cours », donc sa durée est également liée à cette situation d'enseignement. Une autre démarche déclencherait un intérêt, un rôle, un travail différents de l'élève, donc une attention différemment soutenue qui durera pendant un autre laps de temps. Ainsi, la conviction générale que l'heure de cours est le temps limite de la fatigue de l'élève reflète la conception traditionnelle que c'est la longueur d'une durée, les aiguilles de l'horloge qui mesurent mécaniquement la durée de l'intérêt. Pour les élèves d'aujourd'hui, « l'heure de cours » est devenue une durée souvent longue pour écouter et être passifs et une durée courte pour des tâches plus actives, plus autonomes et plus personnalisées.

Le cours est dépassé parce que ses objectifs sont périmés. À quoi sert alors de découper encore tous les apprentissages, de la 6e à la terminale, en « heure », quand le « cours » n'est plus ce qu'il était ?

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L’organisation pépère

La conception archaïque de l’organisation ne pouvait imaginer d’assurer l’ordre que par une structure figée et statique, ce que le monde de l’enseignement a profondément intériorisé. Le fonctionnement bureaucratique met l’individu dans un tel étau que pour se justifier de son obéissance, il est amené petit à petit à agrandir à ses propres yeux l’obstacle, pour pouvoir accepter des règles inutiles ou inefficaces, ce qui confère à l’emploi du temps des dimensions imaginaires de sa représentation. Le rapport au temps scolaire des professeurs et des chefs d’établissement reste une zone d’ombre du métier.

En fait, les professeurs n’ont rien à risquer mais tout à gagner : responsabilité, liberté et efficacité en choisissant eux-mêmes l’utilisation de leur temps.

L’expérimentation du « temps mobile »

Le point de départ de la recherche a été le choix de ne plus regarder le temps scolaire à travers la grille de l’emploi du temps. De casser la grille tout d’abord dans la tête, pour pouvoir découvrir l’objet oublié avec un regard non-déformé par la grille. La grille tombe d’elle-même, quand on a pris conscience qu’elle est arbitraire.

L’expérimentation a visé la reformulation de la dimension pédagogique de la variable « temps » de l’enseignant ; la transformation du modèle séculaire de l’emploi du temps normalisé, immuable et répétitif en une organisation du temps variable, mobile et adaptable.

Considérer la variable « temps » dans sa dimension pédagogique signifie qu’elle doit avoir la capacité de s’adapter aux projets pédagogiques. Tandis qu’actuellement l’apprentissage s’adapte à l’emploi du temps fixé pour toute l’année, la recherche a proposé de renverser cette conception pour rendre variable la durée, le rythme et l’organisation où le temps s’adaptera à l’apprentissage.

L’emploi du temps mobile est construit pour toute l’année et il devient variable par un fonctionnement en équipe des professeurs de toutes les disciplines, qui enseignent en commun dans une unité composée de deux ou trois classes en binômes ou en trinômes. Ainsi les membres d’une équipe peuvent changer, permuter et équilibrer leurs horaires pour les adapter à leurs démarches pédagogiques, par demi-journées rigoureusement établies et programmées pour être mobiles. L’emploi du temps mobile permet :

- d’utiliser des « séquences » d’enseignement à durées variées à la place de l’unique « l’heure de cours »,
- de renforcer une matière à une période donnée de l’année, d’adapter l’organisation des journées, des semaines ou des trimestres au projet pédagogique.
- de varier les effectifs,
- de donner l’apprentissage de l’organisation du temps à l’élève, un enseignement selon le rythme individuel de l’élève.

Les formules d’organisation suivantes ont connu un intérêt tout particulier sur le terrain :

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

a) la « séance » d'enseignement à durées variées (de 30 minutes à 3 ou 4 heures) a visé à réduire le morcellement du contenu et du temps pour permettre un travail terminé ; de donner un temps personnel à la réflexion, à la compréhension de l'élève ; d'alterner le travail collectif et personnel pendant l'apprentissage scolaire ; de conduire l'élève vers un travail continu et non-bâclé ;

b) l'alternance du temps fort/temps faible : le principe de varier le rythme de la progression annuelle peut être appliqué à une période choisie par l'équipe et pour toutes les disciplines ; les horaires sont équilibrés entre deux disciplines et deux niveaux différents, ainsi l'emploi du temps ne change pas, par exemple français en 6e et 4e ; mathématiques et français en seconde et première, renforcement du français en 6e au 1er trimestre et des heures de langue au 2e trimestre ;

c) la réorganisation de la fin d'année de la classe de 3e selon les orientations des élèves a déclenché une motivation nouvelle pour la période de fin d'année, en mettant l'accent sur la préparation des études futures ;

d) l'apprentissage à rythme individuel de l'élève est possible en utilisant simplement l'emploi du temps mis en place pour une équipe de binôme ou de trinôme ; les professeurs de disciplines différentes décident en commun la date, ils donnent des tâches à faire d'avance aux élèves et leur laissent la liberté de choisir les durées selon les disciplines, pour permettre de travailler selon leur propre rythme.

La durée a avalé le cours

Par le seul fait que la durée de la séance d'enseignement est devenue variable, remplaçant « l'heure » invariable, la forme de l'enseignement appelée « cours » a été privée de son élément consubstantiel qui est « l'heure ». En mettant le cours dans un cadre temporel autre que l'heure, il a perdu son sens initial : parce qu'il n'a plus été possible de « faire cours » dans une durée par exemple de 3 heures. Le prétexte qu'une durée d'apprentissage de plus d'une heure paraît trop longue pour les élèves a été levé pendant l'expérimentation, par la satisfaction des élèves de pouvoir approfondir et terminer un travail au lieu de l'interrompre heure par heure. « *Celui qui a des difficultés ne peut que préférer la séquence longue : on lui laisse le temps de comprendre et d'assimiler tranquillement* » dit un professeur.

Si pendant « l'heure de cours » il n'y a pas suffisamment de temps pour les travaux personnels de l'élève, c'est logique, puisque cet objectif n'est pas visé par la conception traditionnelle de l'enseignement. « *La séance, c'est la priorité aux exercices et aux applications ; tandis que dans les classes précédentes, la priorité était donnée aux cours* ». Pourrait-on faire une synthèse plus claire et plus concise que cet élève ?

Les résultats pour les élèves

Les élèves ont particulièrement apprécié d'avoir du temps pour « réfléchir », « comprendre », « approfondir ». Intégrant jusqu'à l'inconscient collectif la durée de « l'heure », les professeurs n'ont pas accordé au début une attention à cet objectif ; la peur de la lassitude pendant les séances longues a été dépassée par l'intérêt des élèves pour des travaux diversifiés et plus autonomes.

Le travail personnel de l'élève a pu être intégré dans l'apprentissage (temps gagné en évitant ruptures et mises en route).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Les échanges ont été favorisés, malgré un manque d'expérience des professeurs pour faire travailler les élèves par petits groupes. Dans les formules où les élèves choisissent eux-mêmes leur temps, la possibilité d'apprendre rapidement ou lentement, la liberté de choix a déclenché chez eux une motivation exceptionnelle. Au début, les professeurs ont été inquiets pour les critères de choix des élèves qui ont acquis progressivement un apprentissage du temps.

La source incontestable de l'encouragement de l'expérimentation a été la réaction des élèves. Leur implication, plus grande que celle que l'on aurait pu imaginer, et l'élan avec lequel ils ont dépassé leur habitude déjà prise de l'heure et du cours, ont été la dynamique constante de l'évolution.

Pour les professeurs

La nouvelle responsabilité de gérer son horaire a transformé leur représentation négative du temps scolaire : « *je me pose la question du temps, alors qu'avant je le subissais* », comme dit un professeur. Le travail en équipe est la base de la mobilité de l'organisation, mais il n'est pas suffisamment répandu et son fonctionnement souvent peu approfondi. Les professeurs ont été plus disponibles que pendant le cours, ont pu voir et parler avec l'élève de sa méthode de travail. La possibilité d'utiliser sans contrainte temporelle des pratiques pédagogiques variées a agi comme un déclencheur de l'imagination.

Pour le chef d'établissement

Le renouvellement de la conception de l'organisation et de la technique de construction de l'emploi du temps a intéressé les chefs d'établissement ; partager la responsabilité avec les professeurs de gérer l'horaire n'a guère été ressenti comme une perte de pouvoir.

Un des facteurs les plus importants de la réussite a été l'attitude du chef d'établissement. Ceux qui se sont aussi investis sur le plan pédagogique et non uniquement sur le plan technique, ont créé l'ambiance indispensable de confiance et de soutien à l'innovation.

La plus grande difficulté est apparue lors de la mutation du chef d'établissement : comment réagit-il aux projets existants, en arrivant dans un établissement ? Cela pose d'ailleurs, d'une façon plus large, la limite de l'autonomie des équipes, la formulation du projet d'établissement entre les équipes et le chef d'établissement.

Dans la perspective d'élargir des projets d'établissement et le travail en équipe des enseignants, l'organisation souple et variée du temps s'avérera comme une nécessité incontournable. Ainsi, la décentralisation de l'organisation du temps dans l'établissement, en intégrant les professeurs dans la gestion du temps et en formant les élèves à l'apprentissage du temps pourrait être un outil indispensable.

La fin des alibis

Tant que la conviction générale qu'il y a une seule possibilité de construire l'emploi du temps et pas d'autres n'a pas été mis en cause, elle pouvait servir comme argument majeur contre le renouvellement des pratiques pédagogiques comme de l'organisation variable. Les véritables réticences sont devenus visibles quand la grille de l'emploi du temps est tombée et qu'elle ne servait plus de prétexte contre des changements.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La simplicité de rendre mobile l'organisation a été surprenante pour les professeurs et pour les chefs d'établissement. Cela prouve que ce n'était pas la technique mais l'absence de volonté qui a empêché jusqu'à présent de sortir le temps scolaire de son utilisation uniforme, statique et imposée. Cette clarification est un constat important pour la mise en pratique de l'emploi du temps mobile.

À l'élève, l'école donne aujourd'hui encore l'éducation d'un temps statique et répétitif, l'habitude d'un temps surchargé et impersonnel, plus encore, la matrice du temps subi qui le marquera jusqu'à l'âge d'adulte. Les jeunes apprennent à l'école le temps subi et l'intériorisent profondément. La responsabilité de l'enseignant est immense pour amener les adultes de demain vers l'apprentissage du temps choisi et débloqué.

À quand le grand élan de modernisation ?

Tant que l'institution scolaire utilise le modèle d'organisation statique et figé du XIXe siècle, les propositions venant de l'extérieur restent bloquées devant l'emploi du temps statique. Comment pourrait-on, effectivement, imaginer qu'il devient souple et mobile – comme par enchantement – tandis qu'il a été construit pour rester immobile ? Étonnant que l'étonnement ne soit pas étonnant, dirait Oscar Wilde.

Il découle de ce constat que le champ de réflexion du rythme scolaire est peu clarifié et la problématique même n'est pas formulée. Comment pourrait-on alors traiter un problème qui n'est pas défini, c'est le problème, dirait paradoxalement Oscar Wilde.

Les syndicats (F.E.N., S.N.E.S., S.G.E.N.) sont d'accord avec les expérimentations.

Si dans les difficiles ajustements des demandes et des contraintes mutuelles de l'institution scolaire et de la société l'on voulait envisager une progression vers une synergie du fonctionnement, comment pourrait-on espérer que l'enseignement s'adapte aux besoins de la société, tant qu'il n'a pas la capacité de s'adapter à ses propres besoins tout court ?

Le rythme scolaire n'est pas un problème d'horaire, mais de mentalité et de rapport au temps. L'intérêt de tous les partenaires de l'éducation serait également que la conception de l'organisation du temps scolaire évolue et prenne un grand élan de modernisation.

On ne peut que gagner d'efficacité et de liberté.

On n'a à perdre que la grille dans sa tête.

Aniko HUSTI

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Pour l'allongement des modules d'enseignement

Philippe Meirieu

Un plaidoyer pour sortir du cadre de « l'heure de cours », et varier autant les approches pédagogiques que le temps qu'on y consacre.

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Il peut paraitre curieux de plaider de façon systématique pour l'allongement des modules d'enseignement. À mener le combat sur ce terrain ne risquons-nous pas de surestimer artificiellement le cadre horaire et de sous-estimer gravement le contenu et la méthodologie des activités scolaires[1] ?

Ignorerions-nous, de plus, que les élèves ne supportent qu'avec difficulté une heure de cours et voudrions-nous à ce point leur malheur pour leur en imposer deux ou trois de suite ? Ne savons-nous pas que le temps d'attention d'un enfant sur un sujet donné est, de très loin, inférieur à une heure ? N'avons-nous pas déjà largement mesuré à quel point l'influence des nouveaux médias, et, en particulier, de la télévision, fait que l'enfant exige, pour soutenir son attention, que l'on se renouvelle à chaque instant[2] ? Méprisons-nous totalement les vertus de l'imprégnation et de la fréquence régulière de certains apprentissages ?

Toutes ces critiques sont, certes, fondées. Elles ont cependant en commun de supposer que l'on s'en tient à la traditionnelle méthode expositive, c'est-à-dire au cours magistral et à ses dérivés : exposés d'élèves, conférences, montages audiovisuels, etc. Il est vrai que cette forme d'enseignement semble particulièrement adaptée à cette tranche horaire : dans les quelque quarante-cinq minutes qui peuvent nous rester, une fois effectués les déplacements et les formalités administratives nécessaires, c'est bien l'exposé magistral qui s'avère le plus efficace. Et les virtuoses parmi nous sont ceux qui savent, dans ce temps donné, proposer un ensemble cohérent, faire le tour d'une question ou exposer tout un chapitre.

Or, si nous proposons d'allonger systématiquement les modules d'enseignement, ce n'est pas pour que l'on puisse faire des cours magistraux plus longs, c'est parce que nous supposons que cet allongement nous contraindra à modifier en profondeur nos pratiques d'enseignement et nous entraînera progressivement du magistral vers l'expérimental. Il ne s'agit pourtant pas là d'un simple subterfuge, de l'introduction d'une contrainte artificielle pour infléchir les comportements, comme si l'on pouvait ensuite revenir à l'heure de cours habituelle pour y pratiquer sans difficulté la démarche expérimentale. Il s'agit de retrouver les conditions de possibilité d'un véritable apprentissage inductif, d'une véritable appropriation par l'élève de ses connaissances.

1 Le « nous » n'est pas ici un « nous » de majesté ! Si je n'ai pas voulu rédiger ce texte, à la première personne du singulier, c'est que les thèses que j'exprime ici ont été élaborées à l'occasion d'échanges et de travaux avec de nombreux collègues.

2 Cf. POSTMAN Neil, Enseigner c'est résister, Le Centurion, 1981.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Dans les propos qui vont suivre, nous n'avons pas le sentiment d'innover : les propositions que nous faisons sont très proches de ce qui anime depuis longtemps, l'école nouvelle et le courant des méthodes actives. Nous avons cependant la certitude que la plupart de ces propositions sont restées lettre morte dans les établissements secondaires et cela, entre autres raisons, parce qu'il y règne ce découpage absurde en heures d'enseignement.

Pour ordonner le temps scolaire à un objectif pédagogique...

Contre l'heure de cours qui nous incite à « parler de... » et à nous fixer comme objectifs des « tranches de programme » ou des pages de manuels, il nous faut mettre en place des modules de trois ou quatre heures qui nous permettent de nous fixer des objectifs en termes de capacités, de programmer les apprentissages permettant de les atteindre et de vérifier les acquisitions. Ces différents moments de la démarche, s'ils sont liés à un objectif et réalisés en continu, confèrent au temps scolaire quelque chose comme une direction ou un sens. Non qu'il suffise de fixer des objectifs pour que s'abolissent miraculeusement toutes les difficultés, mais parce que l'élève, en sachant ce qu'il doit être capable de faire à l'issue de la séquence, va voir finalisé l'ensemble des exercices qu'il aura à accomplir. Et quand, à l'issue de la demi-journée ou de la journée, il aura parcouru l'ensemble du chemin et pourra évaluer ses acquisitions, le temps passé à ce travail aura acquis une signification : non plus la juxtapositions d'heures isolées mais le processus de connaissance lui-même, inscrit dans le temps. Non plus le temps clarifié de l'heure-chapitre, mais un temps-maturation et découverte, quelque chose, au demeurant, qui ressemble un peu plus à la vie.

Pour permettre d'articuler les apprentissages à la réalité

Contre l'heure de cours qui nous incite à parler sur... » et « en l'absence de... », il nous faut mettre en place des modules d'une demi-journée, voire d'une journée, qui nous permettent d'aller voir, d'observer et de manipuler le réel. Non que l'on imagine qu'il y ait continuité immédiate entre l'observation et l'abstraction du concept ou de la loi, mais parce que c'est à partir de l'observation du réel que va s'enraciner et s'articuler, grâce à la médiation de l'enseignement, la connaissance vraie. Non que l'on pense qu'il faille abandonner l'élève en face « du réel » mais parce que l'on sait qu'il faut sans cesse y référer, s'appuyer sur lui, le questionner et que le rôle de l'enseignant est d'organiser cette interrogation-là. Comme le répète H. Lefebvre[1], il est vrai que « la pire abstraction est de s'en tenir à l'immédiat » ; encore faut-il, pour opérer la rupture conceptuelle avec cette immédiateté avoir eu l'occasion d'un contact avec elle[2]. Or, seul un temps long permet d'aller faire des observations sur place, de consulter une documentation, d'interroger des spécialistes ou de réaliser des expériences.

Pour programmer et diversifier les situations d'apprentissage

Contre l'heure de cours qui nous incite à reproduire toujours les mêmes activités d'exposition et d'interrogation, il nous faut mettre en place des apprentissages « massés ». Non que nous devions multiplier ou allonger les cours magistraux mais parce que, sur un temps plus long, nous pouvons alterner le plus grand nombre

1 Voir La somme et le reste, Belibaste, 1973.
2 Cf. BACHELARD Gaston, La formation de l'esprit scientifique, chapitre II : « Le premier obstacle, l'expérience première », Vrin, 1971, p. 23 à 54.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

possible de situations d'apprentissage. Sans que cela représente un modèle absolu, disons cependant qu'un apprentissage peut logiquement comporter cinq moments distincts, et qu'à chacun de ces moments peut correspondre un certain type de travail :

- Dans un premier temps, il importe de sensibiliser l'enfant à ce qui va être l'objet de l'apprentissage : cette sensibilisation peut partir de ses intérêts, de son vécu ou d'un support susceptible d'attirer son attention. Pour cela, toute une série de situations d'apprentissage est envisageable : enquête sur le terrain, lecture d'un texte, observation d'une expérience, présentation d'une photo ou d'un film, etc.
- Dans un deuxième temps, il importe de faire opérer le passage à l'élaboration de la loi, de la règle ou du concept : c'est le temps de la démarche inductive, travail individuel ou en groupes à partir d'une grille d'observation, de questions et d'informations apportées par l'enseignant.
- Dans un troisième temps, il est nécessaire d'opérer une synthèse des éléments découverts, et, vraisemblablement, ce moment du travail prendra la forme d'une exposition magistrale. Il serait cependant faux de croire que tout exposé magistral doit nécessairement prendre la forme d'un discours oral, nous savons qu'il peut faire appel à des supports audiovisuels, et nous savons même qu'il peut être écrit et lu individuellement par chacun.
- Dans un quatrième temps, il convient de permettre à chacun une assimilation individuelle. Ce seront des exercices de difficultés croissantes, faisant largement appel à des manipulations, réalisées en travail indépendant, permettant à chaque élève de progresser à son rythme et à l'enseignant de faire, auprès de chacun, les mises au point nécessaires. On peut aussi, dans ce cadre, laisser certains élèves reprendre une explication auprès de leurs camarades ou, si l'assimilation est déjà réalisée, faire un travail d'approfondissement.
- Enfin, dans un cinquième temps, il faudra permettre une réutilisation des notions acquises dans un travail individuel ou collectif. C'est le temps de l'intégration dans sa propre pratique, du transfert des capacités acquises dans des situations nouvelles. Dans ce cadre, toute une série de situations d'apprentissage est possible et elles peuvent laisser une place très importante aux manipulations, à la fabrication concrète et à l'élaboration d'objets qui finaliseront l'ensemble de l'apprentissage et permettront ainsi de revenir "au réel ".

L'ensemble de cette démarche, réaliste en continu (ce qui n'exclut pas, évidemment, des temps de repos), permet à l'élève d'approcher une question et rend l'évaluation finale cohérente avec l'ensemble de l'apprentissage. Son résultat indique, sans que s'y superpose de jugement moral, si l'objectif a été atteint ou non, et, dans le cas négatif, elle justifie naturellement le recours à des procédures de remédiation.

De plus, en alternant systématiquement les types de situation d'apprentissage, elle évite plus efficacement la lassitude de la juxtaposition d'heures de cours, même de matières différentes. Différentes formes de travail ordonnées à une même fin peuvent vraisemblablement associer la rigueur de l'apprentissage et les besoins psychologiques des élèves.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

A propos de quelques objections

Ces propositions se heurtent, de tous côtés, aux objections les plus diverses : on en a évoqué plusieurs mais nous voudrions insister sur quelques-unes d'entre elles. On nous reproche souvent, en effet, de ne tenir compte que des matières pour lesquelles la part d'expérimentation ou de documentation est « naturellement » importante : l'histoire-géographie, les sciences expérimentales, les disciplines artistiques, le français peut-être. On leur reproche d'ignorer les langues et les sciences exactes : dans ces deux domaines, il est vrai, les résistances à l'allongement des modules d'enseignement sont les plus importantes. On met en avant la lassitude provoquée chez un enfant par trois heures de mathématiques ou d'anglais et la nécessité d'une imprégnation régulière, chaque jour de la semaine, par les concepts mathématiques ou les structures d'une langue étrangère. Nous nous permettons d'émettre quelques doutes sur ces arguments :

- Certaines tentatives de collègues mathématiciens, utilisant l'histoire pour approcher les notions mathématiques, introduisant de larges plages de manipulations, de travaux de groupes et de travail indépendant, semblent témoigner que, là aussi, une démarche en continu est possible et que le découpage en heures de cours ne correspond pas à « la nature » des mathématiques mais à une certaine conception de son enseignement. Dans le domaine des langues, la fabrication d'un journal, la réalisation d'une pièce de théâtre ou d'un film, même si elles requièrent plus de temps, peuvent apparaître moins lassantes que la simple écoute, même active, de bandes magnétiques...
- L'argument de l'imprégnation progressive est, certes, plus délicat ; disons cependant qu'il est souvent lié à une conception un peu trop simple de l'apprentissage. Rien n'est moins régulier, en fait, que le progrès intellectuel d'un enfant. Il ne nous semble pas que l'enfant entasse, jour après jour, des connaissances et assimile chaque leçon avec autant d'efficacité qu'il y met d'application. L'évolution intellectuelle ne nous paraît pas une ligne continue, mais une série de bonds, de sauts, une alternance de temps forts où tout se joue et de temps morts où rien ne se passe. Le progrès intervient toujours par déblocages et accélérations subits. Dans le concret, cela veut dire qu'il n'y a pas de rapports nécessaires entre le nombre d'heures de cours et l'acquisition de connaissances et que l'argument de l'imprégnation progressive ne peut, avec certitude, justifier le maintien de modules courts et fréquents au détriment d'apprentissages massés sur des temps plus longs.

Voilà quelques années que nous sommes, je crois, quelques-uns à affirmer cela et à demander que l'on groupe nos horaires sur les temps les plus longs possibles. Nous obtenons facilement des regroupements de deux heures, plus difficilement des regroupements de quatre heures ou de toute une journée. Quelques-uns ont pu expérimenter, le plus souvent grâce à l'aide de collègues « compréhensifs » un fonctionnement par « stages » d'une semaine... Dans tous les cas, ces pratiques semblent avoir donné des résultats positifs au plan des acquisitions scolaires, mais, en sus, elles ont toujours permis que se créent, entre les élèves et l'enseignant, des relations plus authentiques : cela nous a été donné par surcroît, cela n'a pas été une de nos moindres satisfactions.

Philippe Meirieu

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

« Tu travailleras à la maison, ici écoute ! »

Cécile Delannoy et Philippe Meirieu

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Dans la réalité de notre service d'enseignant, nous ressentons tous à quel point le découpage en heures représente une terrible contrainte. Nous savons bien que c'est à cause de lui que nous sommes enfermés dans la classe et ne pouvons sortir de l'école ! Coincés, en quatrième, entre une heure de cinquième et une heure de sixième, obligés de laisser notre classe en ordre pour le successeur qui ne veut pas trouver les tables n'importe comment, habitués à donner la leçon pour la prochaine fois et à inscrire sur le cahier de textes de la classe le titre d'un chapitre, d'un petit morceau de savoir qui, parce que le hasard fait bien les choses (ou que les programmes sont parfaitement étudiés !) a exactement rempli notre heure de cours.

Tout cela, nous le savons et pour peu que nous ayons tenté de bouleverser un peu cet ordre-là, nous mesurons à quel point il est formidablement solide et nous incite (nous condamne, disent les pessimistes) à l'inertie.

Mais il y a autre chose. Une chose plus cachée et pourtant terriblement enracinée dans nos mentalités, quelque chose comme un modèle implicite de notre travail et c'est la notion de cours elle-même. A notre insu, nous fonctionnons selon l'idée que les élèves « viennent assister aux cours » et rentrent ensuite chez eux « pour faire leur travail ». Comme si la classe était le lieu de notre prestation à nous, enseignants, un music-hall ou une église selon que l'on se sent plus attiré par le personnage du saltimbanque séducteur ou celui du grand-prêtre, ordonnateur de la cérémonie du savoir... C'est si vrai que, quand l'inspecteur vient visiter notre classe, nous prenons la précaution de dire nous-mêmes aux élèves que ce n'est pas eux que l'on vient inspecter et que c'est sur notre performance à nous, et non sur la leur, que se fera l'évaluation.

L'heure de cours se justifiait peut-être quand les élèves n'avaient pas de livres

Le maître faisait alors une leçon collective parce qu'il n'y avait pas d'autre moyen de communiquer une information à l'ensemble des élèves. Mais le livre est plus rapide et permet à chacun de lire à son rythme. Il est curieux que l'école, qui a fait de l'apprentissage de la lecture un cheval de bataille, méprise à ce point le livre dans son mode de fonctionnement ! Comme si Gutenberg n'avait pas existé et qu'il nous faille d'abord défendre les privilèges de clercs dont la parole pourrait seule dispenser le savoir. Il suffirait parfois de polycopier les cours et de les distribuer : les élèves n'auraient donc qu'à demander des explications. Peut-être qu'ainsi libérée du souci de distribuer des informations, la parole aurait alors une autre portée, une autre authenticité ? Peut-être qu'ainsi cette parole pourrait dévoiler quelque chose de nous ? Quelque chose de suffisamment essentiel pour que le rapport éducatif prenne sens, parce que l'élève, en face de nous, est touché quelque part et que le savoir pourra ainsi s'enraciner en lui...

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Mais, au lieu de cela, nous faisons des cours pour meubler les longues heures assises des élèves... à moins que ce ne soit parce que les gosses ne savent pas vraiment lire. Alors peut-être est-ce justement cela qu'il faut commencer à leur apprendre ? Demain, aujourd'hui... il y a urgence ! Et nous ne pouvons plus nous contenter de faire porter le chapeau aux collègues des classes « du dessous ». Si on ne sait pas lire en seconde, c'est cela qu'il faut d'abord apprendre ! Même en seconde !

L'heure de cours s'explique peut-être parce qu'elle répond à notre propre angoisse

C'est vrai qu'on se sent bien quand on a parlé une heure : on a le sentiment d'avoir rempli notre contrat, d'avoir fait ce que l'institution attendait de nous. Alors, pour y arriver, il nous faut fuir le trou et si un élève est en difficulté et demande une explication supplémentaire, ou bien je m'adresse à lui à voix haute, attirant sur lui l'attention de tous, quitte à le gêner, l'humilier et à ennuyer les autres ; ou bien je fais un aparté, et les autres vont bavarder, s'agiter : il y a un trou dans le cours et ce n'est pas normal. C'est pourquoi l'attention aux cas particuliers se réfugie dans les inter-cours, sur les marges, alors qu'elle devrait constituer une part essentielle de notre travail.

En revanche, il est vrai qu'on est un peu insécurisé quand, au bout d'une heure, on a le sentiment de s'être dispersé, d'avoir seulement répondu à des questions et fourni des documents. Seulement ? Et si nous nous demandions ce que l'élève, lui, a fait pendant ce temps ? Si nous cherchions à évaluer l'activité qu'il a déployée, lui, dans son travail ? C'est vrai qu'il est plus difficile de gérer une classe éclatée où quatre élèves travaillent en groupe, cinq suivent l'exposé d'un camarade, trois lisent le manuel, six écoutent l'explication d'un copain qui a compris... C'est vrai qu'un atelier comme celui-là nécessite que notre classe soit une vraie réserve de matériaux et qu'il faut une armoire ou un très grand cartable ! Tout cela est vrai et nous ne minimisons pas ces objections, pas plus que le poids du regard du directeur qui passe dans le couloir !

L'heure de cours est peut-être aussi fondée sur une terrible illusion

Faire un cours c'est, en effet, avoir l'illusion que c'est en regardant forger qu'on devient forgeron ; ou pire : en écoutant raconter comment on forge. Pire encore : en entendant parler de la forge et du forgeron. Il y a beaucoup trop d'heures de cours... Contrairement à ce que nous croyons parfois, ce n'est pas en les augmentant encore qu'on améliorera le niveau des élèves. En revanche, plus les élèves ont des difficultés, plus ils ont besoin de s'entraîner eux-mêmes, c'est-à-dire de travailler personnellement ou groupés, de s'exercer. Quand un élève n'y arrive pas, c'est souvent qu'il ne peut pas travailler chez lui, parce qu'il ne dispose pas des conditions matérielles nécessaires, parce qu'il ne sait pas s'y prendre, qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande et que ses parents ne savent pas lui expliquer.

Ce que nous faisons le plus souvent, c'est que nous renvoyons « à la maison » les apprentissages et les pratiques qui sont réellement déterminants dans la réussite scolaire de l'enfant : faire un brouillon, apprendre une leçon, comprendre un document, réviser un contrôle... Tout cela, nous supposons qu'il sait le faire spontanément, alors qu'il faudrait le lui apprendre à l'école.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Ce qu'il faut instaurer, ce sont des heures de travail dirigé où chaque élève puisse réellement travailler, disposer des livres, des documents, des enregistrements dont il a besoin et où le professeur lui apprenne à travailler, le dirige dans son travail. On devrait parler d'heures de travail et, exceptionnellement, de moments de cours.

L'heure de cours c'est, enfin, le maintien des élèves dans un état de dépendance

Le maître, en effet, a toutes les initiatives. L'élève doit se soumettre, imiter, reproduire. Son comportement est prévu et uniforme, on se méfie de toute réaction imprévisible ou divergente, on l'évite, on la sanctionne. Cela veut dire, et si on réfléchit à cette banalité elle est effrayante tant elle prouve notre inefficacité, que, si le professeur est absent, il ne se passe rien, le cours est supprimé.

C'est cela qu'il faut renverser : il faut que l'élève organise ses apprentissages, qu'il appelle à l'aide quand il en a besoin et que le professeur propose un moment collectif d'exposition pour présenter les objectifs, ou bien d'explication pour reprendre un point sur lequel presque tous ont buté.

Alors, au bout du compte, ce qui devrait être central dans nos emplois du temps, ce sont les moments où l'élève travaille, ces moments qui sont aujourd'hui rejetés dans la périphérie : en étude, en permanence ou à la maison. Pour le reste, il y a les livres, il y aura peut-être, un jour prochain, l'informatique... Et l'enseignant, dans cette école renversée, trouvera une nouvelle fonction : il créera les conditions pour que l'élève apprenne, les situations où le travail de l'élève soit possible et puisse progresser. Combien d'entre nous investissent encore une énergie considérable, simplement pour faire respecter une apparence ? Cette image extérieure de l'ordre, où tous les élèves regardent en même temps le même tableau noir ? Renonçons à cette image archaïque du cours, acceptons que nos classes deviennent des lieux où les élèves travaillent.

Cécile Delannoy et Philippe Meirieu

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La fatigue en classe : ne rien faire, c'est la conserver

Norbert Veran

Article extrait du n°316 des *Cahiers pédagogiques* de septembre 1993

Tout n'a-t-il pas déjà été dit et écrit sur la fatigue à l'école dans notre système éducatif ? Rythmes de vie inappropriés, manque de sommeil, rythmes scolaires engendrant une trop forte concentration de l'enseignement avec des journées trop longues et épuisantes, ce sont là les causes le plus souvent énoncées et dénoncées comme étant à l'origine du surmenage et de la fatigue de l'écolier français. Et c'est à juste titre que des partenaires du monde éducatif ont mis en avant le rôle néfaste de ces déséquilibres qui peuvent affecter directement le développement physiologique et psychologique de l'enfant, sa santé, et, bien évidemment, ses chances de réussite à l'école. Si l'on considère l'évolution de la situation, on peut dire que le problème reste majeur aujourd'hui, mais que certaines mesures vont dans le bon sens comme l'aménagement du temps avec des vacances scolaires mieux réparties.

Fatigue et pédagogie

Mais ne serait-il pas utile de poser également la question de la fatigue à l'école en termes de pédagogie et de contenus enseignés ? Ce qui, semble- t-il, n'a pas toujours fait l'objet d'une réflexion approfondie et systématique... On pourrait alors découvrir que la fatigue peut être ressentie de manière très différente et varier considérablement en fonction de la présentation des cours et des démarches pédagogiques des enseignants. Et l'on pourrait même aboutir à un étonnant constat : ce qui fatigue le plus nos écoliers n'est pas vraiment l'acte de travailler en soi, mais bien au contraire le sentiment de ne rien entreprendre réellement en classe.

Enquête au collège...

Afin de mener une étude sur ce sujet, une enquête a été faite au mois de mai 1992 dans un établissement lyonnais, le collège Saint-Louis. Elle a été réalisée auprès d'une trentaine d'élèves de sixième appartenant à six classes différentes et qui étaient interviewés individuellement afin de déterminer quels étaient les cours qui leur paraissaient les plus fatigants, ou les moins fatigants, et pourquoi. La première surprise a été le résultat selon les matières enseignées. Certes, il n'est pas surprenant que l'EPS, par exemple, soit qualifiée de non fatigante pour 95 % des sondés : son caractère spécifique ne peut que favoriser la détente du corps et de l'esprit, dans un contexte scolaire chargé et lourd à assumer. Cependant, on peut déjà remarquer que, même en EPS, la discipline elle-même peut produire une certaine fatigue par les efforts physiques qu'elle demande et la difficulté de certains exercices. Mais c'est dans les avis exprimés sur les cours de base que réside la plus grande surprise. Des matières comme le français, les mathématiques, l'anglais, les sciences, l'histoire-géo sont réputées rébarbatives et difficiles, et elles exigent de l'attention, de la réflexion, une capacité d'abstraction et des efforts intellectuels souvent soutenus. On pouvait donc, en toute logique, s'attendre à une écrasante majorité de réponses affirmatives

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

pour le qualificatif fatigant. Or, les avis sont beaucoup plus partagés, et l'on arrive, au total, à 55 % d'opinions affirmant que ces cours ne sont pas fatigants... Voyons cela en détail. Si le français est un cours considéré comme fatigant par la majorité des élèves, il y a cependant une très forte minorité d'avis contraires. Les maths, quant à elles, ne sont pas considérées comme un cours fatigant par 75 % des enfants, de même que les sciences, pour 80 % d'entre eux.

Voici les résultats qui laissent un peu perplexes. Mais le fait que ce collège soit très ouvert à la recherche pédagogique et que l'équipe éducative essaie d'avoir des pratiques en conséquence, n'est certainement pas pour rien dans leur profil. Cela nous amène déjà à prendre conscience à quel point l'action pédagogique peut produire des effets bénéfiques qui permettent de mieux lutter contre la fatigue en classe, quels que soit la matière ou le degré de difficulté de ce qui est enseigné.

Mais il reste toujours des cours où la fatigue est particulièrement ressentie. A partir de ce que disent exactement des enfants interviewés, il serait utile de voir de plus près pourquoi la sensation de fatigue peut différer énormément selon le type d'enseignement, et ce, dans toutes les matières. Est-ce donc la quantité de travail, les efforts demandés qui seraient en cause, ou autre chose ? Il ressort nettement de la grande majorité des réponses, que ce qui fatigue le plus est l'obligation d'écouter passivement, sans rien faire, ainsi que, dans une moindre mesure, le fait d'être contraint à écrire beaucoup.

Quand les profs récitent leur leçon

Voyons donc ce qu'expriment les enfants, à travers quelques propos choisis pour leur caractère significatif et représentatif de l'ensemble.

Parfois, on écrit tellement qu'on a mal aux reins, au crâne... ; quand j'écris sans comprendre, c'est plus fatigant que si je comprends ce que j'écris... ; quand les profs récitent leur leçon, ça barbe... ; le cours le plus fatigant, c'est la musique; on n'a rien à faire, il faut seulement écouter. Pourtant j'adore la musique, mais ça me fatigue parce que le prof ne nous fait rien faire et ne fait rien pour qu'on soit motivé... ; en français, il nous interroge souvent, mais ne nous laisse pas finir; alors, à la fin, on n'a plus envie de prendre la parole parce qu'on sait qu'on va être coupé, on n'a plus envie de réagir, on s'endort... ; écouter à ne rien faire, c'est le pire de tout. Encore, quand on travaille, on ne se fatigue pas trop. On se fatigue moins que quand on reste assis, cloué sur une chaise. Dans un certain sens, on est enveloppé par le maître, le maître, il nous prend toute notre pensée. Quand le prof parle trop, on est absorbé par sa parole.

Avec ces réponses, on peut voir que les enfants poussent assez loin la réflexion ! Au-delà du simple constat de leur fatigue en classe, c'est tout un rapport au travail, tel qu'ils le vivent au quotidien, qui est dévoilé et exprimé ici. Continuons, avec ce que rapportent des élèves interrogés sur les cours qui les fatiguent le moins.

En dessin, il faut améliorer son dessin de plus en plus, et à la fin du cours, on a envie de rester. On a envie d'aller jusqu'au bout... ; en maths, j'aime bien, même si ça fait marcher la cervelle. Je n'ai pas toujours aimé, mais je comprends tout ça peut être fatigant, mais ça ne paraît pas fatigant. Je suis intéressé, l'heure passe vite... ; en français et en maths, j'aime bien, ça m'intéresse, ça passe même trop vite : les profs parlent, mais nous aussi, on pose beaucoup de questions. Vingt, trente minutes, c'est comme cinq minutes... ; en français et en histoire-géo, ce n'est pas fatigant : on travaille par groupe, on peut se passer des documents, demander des réponses aux

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

camarades... ; ce qui me fatigue le moins, c'est chercher, ça me permet d'oublier la fatigue, ça me disperse sur un travail... ; en bio et en éducation technique, on apprend du nouveau et on a envie d'en savoir plus, le temps passe plus vite, je participe...

Pour terminer, citons ce petit dialogue :

- En maths, quand le prof parle trop, il raconte un peu sa vie ; on fait beaucoup d'exercices, mais à la fin, il n'y a pas beaucoup l'élèves qui ont résolu le problème, c'est le prof qui le fait.

- Et si c'était toi ?

- Ça me ferait moins dormir.

Le rôle de la pédagogie face au problème de la fatigue scolaire : une question qui révèle aussi un rapport au savoir. Si l'on doutait que les pratiques pédagogiques puissent influer sur la fatigue, nous voilà édifiés par ces propos... De plus, et c'est là leur intérêt majeur, ils nous révèlent comment des enfants se situent face au travail, à l'apprentissage, et au savoir auquel ils aspirent fortement. Cela mérite d'être souligné à une époque où l'on affirme volontiers que les jeunes ont perdu le sens et le goût de l'effort et du travail, et qu'ils sont eux-mêmes demandeurs d'un enseignement coercitif pour s'y remettre !

Pour revenir à la question spécifique de la fatigue, il est indéniable que le rôle de la difficulté, tel qu'il s'exprime dans ces interviews, ressort nettement. Mais s'il existe, certes, une correspondance entre difficulté et fatigue ressentie, celle-ci est, en réalité, beaucoup plus subtile qu'on ne pourrait le supposer, produisant des effets inverses à ce que l'on attendrait. On découvre ainsi que la difficulté peut devenir un stimulant pour l'enfant, pour peu que celui-ci en fasse son problème à gérer et à solutionner. On pourrait dire de même pour la nécessité d'apprendre. Ce n'est pas apprendre qui fatigue, bien au contraire, mais le sentiment qu'on n'apprend rien, quand s'impose un cours au contenu trop théorique, qui ne peut pas se greffer sur la demande cognitive des enfants.

Enfin, le rôle de la parole est primordial dans tout cela : elle peut agir comme massue, quand il s'agit d'écouter passivement, ou bien, à l'inverse, comme puissant facteur d'animation quand la parole du professeur suscite et valorise celle de l'enfant.

Finalement, ce qui fatigue le plus ces écoliers, c'est vraiment le fait de ne rien faire, ne rien faire au sens d'être spectateurs de leur propre scolarité, quand on ne sollicite pas leur intelligence, leur inventivité et quand des programmes, des contenus abstraits, aux objectifs lointains sont dénués de tout sens pour eux. C'est alors que la fatigue prend le dessus. Mais leur désir d'apprendre et d'entreprendre est bien le plus fort, et, à lui seul, il peut battre en brèche la fatigue. Encore faut- il qu'on sache... le réveiller. Lorsque les enfants ont le sentiment de construire eux-mêmes leur propre savoir, à partir des apports de l'enseignant, de leurs camarades, de l'environnement, cela a pour effet l'intérêt et la stimulation et permet donc de mieux lutter contre la fatigue, de l'apprivoiser en quelque sorte.

Les modèles d'enseignement en cause

Il est clair que ce qui est en cause ici, ce sont deux modèles d'enseignement ; l'un de type magistral, engendrant un maximum de fatigue ressentie, l'autre de type actif, suscitant l'adhésion de l'élève et contribuant au dépassement de la fatigue. Pour les professeurs qui doivent suivre des programmes toujours très chargés, souvent

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

abstraits pour les élèves, avec parfois des moyens matériels et pédagogiques peu satisfaisants, il n'est certes pas facile de mettre en place un enseignement motivant et stimulant qui, nous l'avons vu, est le meilleur antidote contre la fatigue. Dans ces cas-là, il n'est pas aisé de « faire avec ».

Mais le travail d'équipe peut s'avérer une aide précieuse : quand, dans un établissement, il y a une volonté de travailler autour d'un projet pédagogique de qualité, cela crée une dynamique et on est alors dans la bonne direction. Nous sommes ici en plein dans l'enjeu pédagogique et dans un de ses concepts fondamentaux : l'appropriation du savoir par le sujet éduqué. A l'opposé de ce qu'on voudrait trop souvent nous faire croire, il est bon de rappeler que la raison d'être de la pédagogie est bien cette appropriation, cette maîtrise de la connaissance, mais dans les meilleures conditions possibles de réussite pour tous. Et c'est bien à cela que nous ramène cette réflexion sur le rapport entre la pédagogie - ou la non-pédagogie - et la fatigue à l'école.

Norbert Veran

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Les rythmes de l'adolescent et le collège

Hubert Montagner

Préambule...

Aucune pédagogie ne peut permettre aux enfants élèves d'accéder au savoir et à la connaissance si elle ignore les processus en amont qui les empêchent de mobiliser leurs ressources intellectuelles, de comprendre et d'apprendre, quelles que soient la qualité et les compétences des pédagogues. Trois grands niveaux d'activation et de fonctionnement sont à considérer. La métaphore de la fusée spatiale permet de les expliciter globalement :

A. Le premier étage

L'installation de l'enfant-élève sur le versant de la sécurité affective peut être comparée au premier étage d'une fusée, c'est-à-dire au dispositif de mise à feu. En s'installant sur le versant de la sécurité affective, l'enfant peut échapper à ses peurs, en tout cas les relativiser, et déverrouiller son monde intérieur, c'est-à-dire ses perceptions sensorielles et motrices, ses émotions, ses affects, ses représentations et sa sensibilité.

B. Le deuxième étage

La sécurité affective permet à l'enfant de libérer pleinement ses perceptions, ses émotions et affects, ses représentations et sa sensibilité, et en même temps des capacités basiques ou compétences socles indispensables aux constructions cognitives et intellectuelles. Cette double libération s'apparente au deuxième étage de la fusée, c'est-à-dire aux réseaux de commande et de régulation qui permettent de la gouverner.

C. Le troisième étage

La libération de la psyché et des compétences socles permet à chacun de libérer ses processus cognitifs, ses ressources intellectuelles et son imaginaire, fondements obligés de la créativité. Elle s'apparente au troisième étage de la fusée, c'est-à-dire aux structures intelligentes à la fois contrôlées et autogérées qui sont installées sur orbite (satellite, station pour l'observation...) ou vont à la découverte du cosmos. Pour qu'un enfant élève puisse libérer son troisième étage, et ainsi comprendre et apprendre, notamment à l'école, il faut qu'il ait pu libérer les deux premiers. Trois faisceaux libérateurs font sauter les verrous :

- Les relations anxiolytiques, en tout cas non anxiogènes, avec les partenaires clés (parents, enseignants, éducateurs, pairs...) ;

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

- Les aménagements du temps familial, du temps scolaire et du temps social qui ne soient pas à contre temps, et ainsi déstabilisants, de l'organisation temporelle et des rythmes des différents enfants élèves ;
- Les aménagements d'espace qui révèlent et structurent des capacités cachées ou inhibées.

Propositions

1. Création dans chaque établissement d'un ou de plusieurs emplois Oreille des collégiens, pour des personnes refuges dont les fonctions soient d'écouter les jeunes qui souhaitent dire leur mal-être et leurs difficultés, mais aussi leurs espoirs et leurs aspirations, sans les renvoyer aux sources du mal-être et des difficultés, sans les juger et sans les trahir. Les objectifs sont :

- d'apaiser, de rassurer, d'installer, de restaurer et de conforter la confiance en soi des différents élèves, la confiance vis-à-vis d'autrui et l'auto-estime ;
- de solliciter et d'entendre le projet de chaque élève, puis de l'aider à l'affiner et à le structurer, quelles que soient la nature du projet (pédagogique, familial, social, économique, sportif, animalier, écologique, exotique...) et les apparences ou réalités des individus (enfants autocentrés, évitants, hyperactifs, handicapés...) ;
- à défaut, de proposer aux élèves un projet à partir du décodage de leur discours et de leurs productions (écrits, dessins, sculptures, montages, etc.) ;
- de proposer à l'élève une écriture de son projet ;
- d'accepter ou de proposer un projet partagé par d'autres et plus généralement un projet collectif, réalisable dans le cadre de l'établissement ou à l'extérieur. Il est essentiel que les enfants élèves puissent rencontrer une personne refuge en arrivant à l'école, en tout cas pendant la première heure, c'est-à-dire à un moment où les plus vulnérables n'ont pas encore dépassé l'insécurité affective et les peurs qui les minent, qu'elles soient liées au climat et aux difficultés relationnelles dans la famille, à l'école ou dans le groupe de pairs, à la peur de mal faire en classe (anxiété de performances) ou à toute autre source d'anxiété ou d'angoisse. La ou les personnes refuges sont présentées dès le début de l'année scolaire comme des partenaires indépendants par rapport à l'équipe enseignante, aux parents, au pouvoir politique, au pouvoir économique et à tout autre pouvoir.

Elles sont à la fois des intermédiaires, des médiateurs et, si cela est nécessaire, des avocats, mais aussi des aides à la lecture des règles scolaires, sociales... Elles reçoivent les élèves seuls ou accompagnés selon le souhait de chacun. Cette possibilité relationnelle s'inscrit le matin dans le cadre d'un temps-sujet pour tous : chacun peut alors choisir librement son ou ses activités dans des espaces aménagés de façon appropriée. Par exemple, des lieux de détente corporelle, de rêverie et d'évasion (lieu d'écoute musicale, médiathèque récréative...), d'activation corporelle (tennis de table, baby foot...), de bavardage (lieux de déambulation, forum...), de rires, d'activation émotionnelle et affective (rencontre avec des animaux), d'activation cérébrale non encadrée et sans retenue, et de créations personnalisées (dessins, posters, émaux, accords musicaux...), etc. Il en résulte un déminage émotionnel et affectif qui permet à chacun d'être plus réceptif et disponible, en particulier pendant les temps pédagogiques.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

2. Création d'un comité de projets au sein de l'établissement. Il est composé de professeurs, d'éducateurs, de parents, de décideurs politiques, économiques, culturels et sociaux et de sages indépendants des différents pouvoirs. Il a pour mission d'entendre le ou les projets des enfants élèves, soit à leur initiative, soit par l'intermédiaire de la personne refuge. Il examine tous les projets et estime leur faisabilité. Il suggère des améliorations sans les dénaturer et sans porter de jugement. Il identifie les personnes et les organismes qui peuvent être des acteurs compétents dans leur réalisation. Il propose une stratégie de réussite pour chaque projet.

3. Création d'un comité de perspective et de prospective qui permette :

- de rechercher, notamment par Internet, les informations sollicitées par les enfants et les parents ;
- de faire connaître à l'extérieur les innovations et les créations des élèves, des professeurs et des parents ;
- de proposer aux élèves des séjours, des stages ou des missions dans un autre établissement de France ou à l'étranger, dans une entreprise, une Institution ou un club sportif, dans le cadre d'une action humanitaire, etc.

4. Création d'un comité de médiation qui permette de déminer et d'aplanir les conflits entre les élèves, les professeurs, les parents et les autres acteurs de l'établissement.

5. Aménagement des mobiliers et des espaces pédagogiques (classes, médiathèque, lieu d'arts plastiques...), des espaces anxiolytiques de détente et de défoulement, des espaces de déambulation et des espaces de rencontre entre les différents partenaires de l'écosystème collège :

A. Espaces pédagogiques.

- A.1. création ou aménagement d'ensembles chaise-bureau qui soient confortables et empêchent la fatigue corporelle tout en évitant les déformations dommageables du rachis. Ils doivent aussi être réorientables dans les différentes directions de l'espace-classe pour autoriser facilement et sans déplacement les travaux interactifs entre les élèves, et pas seulement avec le professeur. Il faut inciter les industriels et les fabricants à concevoir des mobiliers ergonomiques et adaptés aux différentes classes d'âge ;
- A.2. organisation des classes pour faciliter l'interaction entre les élèves, le professeur et les intervenants extérieurs, c'est-à-dire entre le devant, les côtés et le fond de la classe (disposition spatiale et facilité de manipulation de la vidéo, du rétroprojecteur, de l'ordinateur...) ;
- A.3. aménagement approprié des classes spécialisées pour autoriser les expérimentations (biologie, physique, chimie...), optimiser les explications dans le temps et dans l'espace au moyen de projections et de montages iconiques et symboliques (littérature, mathématiques, langues vivantes, géographie, histoire...), mettre à disposition de chacun des instruments, des outils et des aires spécifiques (musique, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive...), et faciliter les rencontres avec des acteurs extérieurs (éducation civique, narration, comédie...)

B. Espaces anxiolytiques de détente et de défoulement.

- B1. Lieu de détente équipé de balancelles, de coquilles corporelles (réceptacles conçus pour s'asseoir ou s'allonger confortablement), de nattes ou d'autres revêtements qui délimitent des coins lecture et des coins réservés à une écoute personnalisée de musiques, de reportages...

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

- B2. Lieux animaliers qui offrent, avec un contrôle vétérinaire, des spectacles anxiolytiques (évolution de poissons dans un aquarium, volière...) et des rencontres anxiolytiques (chiens, cobayes, lapins, hamsters...).
- B3. Lieux qui autorisent les expressions libres, les expériences picturales, graphiques..., la confection de posters collectifs, le compte rendu d'événements sportifs, musicaux ou autres, l'élaboration d'un journal ou d'un livre, les déguisements et la comédie, les clowneries...
- B4. Lieu de défoulement musical qui ne perturbe pas les autres activités.

C. Espaces de déambulation et de rencontre.

- C1. Allées de fleurs et d'arbustes, passerelles surélevées et sécurisées qui autorisent la déambulation solitaire ou interactive.
- C2. Cafeteria avec jeux interactifs.
- C3. Lieu-forum avec possibilité de s'exprimer depuis une tribune ou sur une estrade par le discours, le mime, la musique

Hubert Montagner

Directeur de recherche à l'INSERM

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Briser le moule de l'heure de cours

Pierre Madiot

Lors de l'université d'été du CRAP consacrée à la question du temps de l'élève, les participants d'un atelier ont fait l'hypothèse que le système scolaire se trouverait interpellé jusque dans ses fondements épistémologiques et jusque dans la définition de sa mission si l'on s'attaquait à la primauté de ce modèle d'organisation unique. L'atelier a alors exploré quelques propositions où l'on voit que disposer du temps c'est pouvoir agir sur le sens.

Article paru dans le n°383 des Cahiers pédagogiques, avril 2000

Le fond et la forme

Toute l'organisation de l'école, surtout secondaire et supérieure, est réglée par l'heure de cours. Cette distribution du temps est à ce point prégnante qu'on peut se demander si c'est la division des connaissances qui a décidé du découpage en heures ou si c'est l'unité horaire qui a induit le fractionnement et le cloisonnement des disciplines, le calibrage des groupes d'élèves ainsi que la forme des salles de classe alignées au long des couloirs comme les cases uniformisées d'une machinerie taylorienne. Au bout, se trouve le bac qui sert de terme au processus d'apprentissage ainsi agencé et qui, en retour, induit la forme du dispositif dont il doit sanctionner le résultat. Le temps n'est donc pas un cadre neutre. Il est à ce point lié au contenu et aux méthodes qu'on peut tout aussi bien le considérer comme un élément déterminant que comme un analyseur. Dans une large mesure, c'est en effet le temps dont on dispose qui décide du sujet que l'on va traiter ainsi que de son approche ; corollairement, la façon dont on organise le temps et l'espace révèle la méthode et l'esprit de la démarche d'apprentissage. L'heure de cours et le bac apparaissent ainsi comme les deux pôles entre lesquels s'ordonnent le temps, l'espace, les méthodes et le savoir de l'école. Non seulement toucher à l'un de ces pôles c'est agir sur l'autre, mais encore c'est remettre en question l'ensemble d'un système éducatif dont tout le monde constate la rigidité, les limites et les échecs.

Mais on préfère croire que la faillite de la démocratisation d'une école dont l'archaïsme et l'immobilisme aboutissent à un échec socialement différencié est imputable à un problème d'adaptation des contenus et éventuellement des méthodes. Toutes les réformes de l'enseignement, jusqu'aux plus récentes, se penchent en effet les unes après les autres sur la manière de rendre plus digestes les contenus des programmes tout en essayant de s'ouvrir aux nouveaux champs de connaissances.

Même si, de toute évidence, ces ajustements étaient nécessaires, l'on ne veut pas voir que l'organisation scolaire n'a pas bougé depuis que, mise en place au XVIe siècle par les jésuites sous la forme de classes d'âge, elle a vu, au XIXe siècle les disciplines se multiplier, accentuer la spécialisation des professeurs et morceler le temps. Ce morcellement aboutit, à la fin du XIXe siècle à la généralisation du cours magistral d'une heure et à la fabrication des manuels scolaires destinés à transmettre les normes et les valeurs d'une élite culturelle formée sous les auspices du thème latin,

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

de la rhétorique et de la raison indiscutable. Certes de nouveaux savoirs ont été intégrés, et les portes de l'école ont été ouvertes à tous, mais l'enseignement demeure magistral, contrôlé par un système hiérarchique organisé autour de l'idée que le pouvoir, le savoir et les modalités de leur exercice forment un tout « déjà là » qu'il est nécessaire de fractionner pour mieux le contrôler de degré en degré et pour en faire admettre les éléments jusqu'aux niveaux les plus modestes de l'édifice.

Créer une brèche

Le temps et l'espace constituent les plus sûrs agents de cette idéologie.

Du point de vue de l'institution, l'heure de cours en particulier permet au chef d'établissement de mettre en place un emploi du temps annualisé, sous le contrôle de l'inspection qui ne peut rien juger en dehors du cadre étroit de l'unité horaire. En revanche, l'heure institue l'espace repérable où chaque maître, du collège – et même souvent du primaire – à l'Université, exerce d'une manière souveraine le pouvoir que lui confère le savoir par lequel il a acquis fonction et identité.

Du point de vue du savoir, les textes officiels établissent d'une part, la somme des connaissances à transmettre et d'autre part, le nombre d'unités horaires dont dispose chaque matière. Reste au professeur à faire coïncider les deux impératifs qui forment alors une double contrainte quasiment ingérable. La plupart des manuels sont d'ailleurs divisés en chapitres et en leçons qui reproduisent la succession idéale des heures de cours et qui invitent le professeur à s'engager dans le défilé étroit de notions qu'il poursuit dès lors dans une course sans fin. Par ailleurs, l'introduction du travail en séquences ne dispense pas les maîtres de prendre en compte un service réparti en heures de cours isolées les unes des autres. Les instituteurs eux-mêmes, qui ne sont pas tenus par ces répartitions de service, se replient sur le modèle horaire qui présente l'avantage d'installer des repères, de ritualiser un rythme et d'introduire de la variété. Pourtant, comment ne pas voir qu'une telle organisation du temps renforce le cloisonnement des matières et induit une approche linéaire et cumulative bien peu formatrice ?

Du point de vue de l'apprenant, l'élève fait figure de destinataire passif et quasiment inexistant. La cadence de l'heure de cours, la succession de ces heures, l'accumulation dans une même journée des matières, des méthodes, des points de vue qu'on lui demande d'adopter, le privent du droit d'hésiter, de se tromper, de tâtonner, de revenir en arrière, d'interroger et de se placer tout simplement au centre d'un processus d'apprentissage dont il devrait pourtant être l'acteur principal.

On peut donc faire l'hypothèse que s'attaquer à l'heure de cours est de nature à créer une brèche dans le système clos de l'école.

Changer tout

La méthode la plus radicale est de repenser entièrement l'emploi du temps de l'établissement sans poser comme préalable l'existence d'une unité temporelle de base. Ainsi, c'est le contenu qui détermine le contenant et qui permet de choisir les moyens en temps, en espace, en dispositifs et en ressources dans les limites du possible et du raisonnable. Plutôt qu'une addition ingérable de disciplines, il s'agit d'obtenir un choix négocié d'activités formatrices. Cela exige que la communauté éducative soit constituée autour d'un projet dans lequel chaque acteur, selon son niveau de responsabilité, puisse effectivement faire valoir les arguments qui fondent les objectifs qu'il propose et les moyens qu'il demande. Cela signifie que cette

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

communauté est capable de réinventer collectivement et perpétuellement les formes de l'enseignement aussi bien que de transgresser ou simplement de rendre poreuses les limites qui séparent habituellement les domaines du savoir. Dans une telle configuration, rien n'empêche les élèves de participer au débat et aux décisions si on leur accorde statutairement la possibilité de peser sur l'organisation de leur établissement. Dans ce cas, le pouvoir que les élèves exercent de façon tangible sur la répartition du temps est vécu comme une prise de responsabilité forte et profondément impliquante.

Rester modeste

À l'opposé de cette solution extrême, envisageable seulement si l'établissement tout entier s'y engage, il existe une possibilité qui n'a pas besoin de mobiliser plus d'un enseignant à la fois. Il s'agit de la possibilité de regrouper des heures d'une même discipline de façon à mettre en place des séances de travail de plus d'une heure. Les disciplines les moins dotées en temps peuvent y trouver leur compte si on les regroupe en sessions mensuelles ou trimestrielles. Cela offre l'avantage de disposer de plages de temps où peuvent se développer des travaux diversifiés, organisés de façon souple selon une dynamique qui n'est plus contrainte par les exigences du cadre horaire. On se rend compte rapidement que l'utilisation de telles plages rend nécessaire la définition d'objectifs d'apprentissage différents de ceux que l'heure simple induit. On ne fait pas la même chose en deux heures qu'en une !

Évidemment, sans être exceptionnelle, la demande de regrouper les heures d'une même matière se heurte à deux obstacles :

D'un côté, cela change quelque peu les données de l'élaboration de l'emploi du temps, tout en introduisant dans le problème de la répartition des heures une donnée pédagogique qui, de fait, interpelle le reste de l'équipe éducative.

D'un autre côté, si l'obtention d'heures consécutives n'est pas accompagnée d'une réflexion sur ce que cela change par rapport à la manière de gérer le travail, on retombe dans le schéma classique et l'on transforme la durée de deux heures en un temps de deux fois une heure… Ainsi l'on ajoute à la fatigue de l'heure de cours l'ennui que représente l'enchaînement de deux leçons dans la même discipline…

C'est malheureusement, semble-t-il, ce qui se produit dans bien des cas où des regroupements d'heure sont effectués. Et l'on comprend pourquoi ceux des inspecteurs et des décideurs pédagogiques qui se situent dans la logique traditionnelle estiment peu souhaitable de multiplier les séances de deux heures et carrément aberrant de mettre en place des séances plus longues…

Enfin cette simple initiative qui consiste à imaginer des dispositifs pédagogiques aussi modestes se trouve le plus souvent isolée, ignorée par les collègues que rien n'atteint au-delà de la porte de leur salle de classe, s'use, se banalise et s'étiole faute de moyens dès que les projets (sorties, échanges, réalisations, productions…) prennent un tout petit peu d'ampleur.

Introduire de la souplesse

Entre la solution la plus radicale et la plus légère, se situent d'autres formes de contestation de la primauté de l'heure de cours qui sont pratiquées et connues. Aniko Husti a développé dans son ouvrage[1] différentes dispositions de « temps mobile ».

1 Aniko Husti, *Temps immobile*, INRP, 1985.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

Nous avons, de notre côté étudié celle qui a été mise en œuvre au Lycée pilote innovant de Poitiers (voir l'article page 35) ainsi que des systèmes de prélèvements de temps réalisés dans des collèges de la région de Metz qui montrent qu'il existe de multiples façons d'échapper à la fatalité de l'heure et au carcan qu'elle impose.

C'est la faute du bac Mais quel est l'intérêt de tels aménagements si, au bout de la scolarité, le bac entraîne le bachotage et standardise ce qu'on n'ose plus appeler « la formation » ? Dans la mesure où ce sont les épreuves et les programmes de cet examen qui induisent en amont les cloisonnements des savoirs et le formalisme des exercices, il faudrait imaginer une évaluation dont la forme accorderait davantage d'importance aux savoir-faire, aux productions personnelles ou même collectives. Il s'agirait de mettre les élèves en situation de rendre compte de ce qu'ils ont construit plutôt que de reproduire mécaniquement des opérations intellectuelles vides de sens, et de réciter des connaissances isolées de tout contexte. Alors, on pourrait espérer que les objectifs finaux étant redéfinis, le travail de formation et de préparation prenne des formes différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui. En d'autres termes, la pluridisciplinarité, la poursuite de projets de production et toutes sortes de dispositifs qui font appel à l'activité des élèves ne pouvant guère s'accommoder d'un morcellement du temps et de l'espace, c'est toute l'organisation de l'école qu'il faudrait alors repenser.

Devenir coauteur

Pour conclure, on voit bien que la question qui revient de façon récurrente est celle du pouvoir. Non pas que l'inspecteur ou que le chef d'établissement ou que les professeurs ou que les élèves doivent en perdre ou en conquérir. Le problème n'est pas de savoir qui va contrôler quoi que ce soit, le problème est d'accroître le pouvoir collectif d'une institution dont la mission est de former. Or, si l'on considère qu'on ne peut véritablement apprendre, c'est-à-dire se saisir d'un savoir et l'intégrer intimement à sa culture personnelle, que si l'on est acteur de sa formation, il faut ajouter que l'apprenant devient en quelque sorte coauteur de ce savoir dans la mesure où le « découvreur » est aussi un « inventeur ». Alors il faut que l'école donne véritablement les moyens de cette démarche en accordant à ses différents acteurs, selon le statut qui les définit, la possibilité de concevoir des rythmes et des formes qui créent la synergie sans laquelle l'enseignement devient cette longue litanie ennuyeuse d'heures qui défilent, qui se répètent, et dont le but est de conduire jusqu'au saint des saints de l'enseignement supérieur les quelques élus qui auront ainsi acquis le droit d'officier à leur tour.

Aujourd'hui, la situation de l'école en France est assez grave pour qu'on se préoccupe vraiment de savoir comment répondre au problème de l'éducation et pour que l'on cesse de s'entêter à vouloir rénover un antique édifice alors que l'architecture qui en fait l'intérêt le destinait à un tout autre usage. S'il faut former tout le monde, il faut renoncer à un dispositif conçu pour sélectionner quelques-uns. Il est nécessaire pour cela, non seulement de réviser les contenus, mais d'abord peut-être, d'imaginer d'autres espaces et d'autres temporalités que celles qui mettent en scène le discours magistral.

Pierre Madiot, responsable de l'atelier.

Avec la participation de Catherine Musseau, coanimatrice, Pascale Cresciucci Jacques George, Brigitte Hazotte, Carole Le Beller, Laurent Nembrini, Monique Reysset, Françoise Carraud, Claude Viry.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Repenser le temps

Catherine Musseau

Ce texte constitue un effort de théorisation sur l'usage du temps au lycée expérimental de Saint-Nazaire. Il a été écrit pour servir de cadre à une participation à la table ronde organisée sur ce sujet lors de la 3e biennale de l'éducation.

Article paru dans le n°350/351 des *Cahiers pédagogiques, janvier/février 1997*

La volonté de repenser le temps scolaire est ancienne mais le temps découpé en heures et en matières résiste bien aux réformes, aux expériences pédagogiques et aux recherches des chronobiologistes.

Le chantier ouvert par les acteurs du lycée expérimental, avec l'accord du ministre Alain SAVARY contenait la nécessité d'inventer un autre temps. Celui du lycée traditionnel, marqué par les sonneries, signifiait pour les élèves un stress ou une libération et pour les membres de l'équipe éducative symbolisait l'immobilisme, la sclérose reprochée à l'institution scolaire.

Cependant, l'élaboration des structures du lycée devait tenir compte du principe de « libre fréquentation », qui n'est pas interprété par les deux collèges d'une façon identique, et des intérêts parfois divergents de ces deux groupes dans le cadre global de la cogestion. Résoudre la tension générée par la structuration nécessaire à l'existence d'un collectif et le désir de liberté exprimé par les membres qui le composent, tel était le pari.

Aujourd'hui, il existe au lycée expérimental un cadre organisateur des temps pédagogiques et politiques, les uns et les autres se croisant ou se superposant sous cinq formes.

Un temps complexe

Expliquer l'organisation pédagogique du lycée expérimental nécessite de dire que le savoir est appréhendé en trois « départements » (nature, humanité, discours) et que la cogestion, principe inscrit dans la constitution du lycée s'étend au domaine pédagogique.

Nous pouvons présenter les différents temps, atelier, mini-cycle, travaux dirigés (TD) et travaux d'élèves (TE) en les distinguant a posteriori en deux groupes.

Dans le premier, le temps est un paramètre déterminant pour définir les outils et méthodes qui permettent d'aborder un pan du savoir. De plus, la succession de leur création permet une vibration tout au long de l'année, rythmant ainsi notre présence en nous donnant, chaque semaine et chaque quinzaine, un nouvel élan.

Dans le second s'instaure un temps étiré sur l'année ou sur six semaines, marquant ainsi le long terme.

Nous avons donc une coexistence de temporalités différentes, de rythmes variés à combiner, rompant avec la linéarité instaurée dans le traditionnel.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Un temps construit

Pour élaborer les contenus des activités pédagogiques, le lycée expérimental les suspend toutes les six semaines en se consacrant à la programmation. C'est un moment où chacun s'interroge sur le savoir, et où les deux collèges élaborent ensemble les ateliers à venir (coprogrammation), prévoient les TD, mini-cycles et TE. Il s'agit de se projeter dans le temps, de structurer un temps collectif.

Un temps globalisé

Affirmer le principe d'éducabilité et vouloir former des citoyens libres et responsables implique le partage du pouvoir et de l'exercice de ce pouvoir. « Le politique » au lycée expérimental est inclus dans le cadre de l'emploi du temps. Tous les quinze jours, les membres de la communauté éducative ont la possibilité de prendre position sur tous les sujets touchant la vie de l'institution et de modifier les décisions qui avaient été prises. Même si les élèves ne participent pas tous à la vie politique du lycée, nous affirmons qu'il ne peut y avoir éducation à la citoyenneté que si nous permettons à chacun d'exercer sa responsabilité.

C'est aussi avec ces instances politiques que les règles du fonctionnement pédagogique, et donc le cadre horaire, peuvent être reconstruits. Reconnaître ce temps, c'est lui permettre d'exister.

Un temps relatif

C'est à partir de ces cadres ainsi définis que l'élève, acteur de sa formation, va construire son propre parcours au lycée expérimental. La « libre fréquentation » n'aura pas pour chacun d'entre eux le même sens, respectant ainsi les rythmes individuels. Ces interprétations individuelles permettent aux élèves en marge de reconstruire peu à peu un temps social, mais peuvent provoquer des tensions et des conflits quand les intérêts du collectif et de l'individu s'opposent.

Le groupe d'évaluation devrait permettre à chacun de résoudre la difficulté qui lui est posée et d'avoir ainsi l'opportunité de reprendre du pouvoir sur sa vie. L'élève placé au centre de l'acte de formation doit construire lui-même son propre emploi du temps avec le risque d'aboutir à une somme de temps individuel et de perdre, peut- être, le sens du collectif.

Un temps ritualisé

Si le temps passé par certains élèves peut être bref et en pointillé, ces derniers peuvent réaffirmer leur adhésion au projet en participant avec leur groupe de base, à la gestion du lycée, temps reconduit deux ou trois fois dans l'année.

Je pense que la présentation des ateliers (à la fin de chaque quinzaine, les ateliers se terminent par une présentation, aux autres membres du lycée, de leur travail sous des formes variées) et la gestion de l'établissement par les groupes de base sont des moments où les membres du lycée expriment leur « appartenance ». Ces temps ritualisés sur lesquels nous n'avons pas théorisé (le faut-il ?) permettent de redonner un sens commun aux parcours individualisés.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Le lycée a, certes, une histoire dont le début est encore dans la mémoire collective et dans certaines mémoires individuelles mais il est, en même temps, construction permanente. Le futur n'est pas un décor dans lequel nous évoluerons mais que nous construisons ensemble, les structures cogérées devant être les outils institutionnels de cette création/recréation.

Aussi, en 1996, nous pouvons prendre à notre compte cette interrogation que Guy Fillion (membre de l'équipe éducative) soulevait en 1985[1] : « Créer une institution, c'est dompter le temps... le nier ?... Mais l'encadrer, le nier totalement, renoncer à intégrer des rythmes différents, renoncer à la créativité qu'impliquent aussi ces moments où le temps se suspend, n'y aurait-il pas là danger de calcification précoce ? »

Catherine Musseau

membre de l'équipe éducative du lycée expérimental de Saint-Nazaire.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

1 Création ou récréation, lycée expérimental de Saint-Nazaire, aux éditions Syros.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

« Déclic » pour un temps nouveau

Marie Laure Viaud

Depuis deux ans, l'association Déclic (développement expérimental de collèges-lycées d'initiative citoyenne) regroupant des parents, des enseignants, des éducateurs, des élèves, des citoyens demande l'ouverture d'un collège-lycée à pédagogie Freinet dans l'éducation nationale. Les initiateurs de ce projet expliquent ici comment ils conçoivent l'organisation du temps dans l'établissement qu'ils ont imaginé.

Article paru dans le n°383 des *Cahiers pédagogiques*, avril 2000

Personne n'apprend au même rythme

Un élève dit de " 5e ", par exemple, peut-être au niveau " 6e " en maths et au niveau " 4e " en anglais. Nous avons donc conçu une organisation du temps dont le cadre est le même pour tous les élèves de l'établissement (plages de temps consacrées aux projets, aux ateliers-cours, aux réseaux d'échanges de savoir, etc.) ce qui permet à chacun de suivre des activités de son niveau.

Chacun apprend selon des procédures qui lui sont propres

Par exemple, un élève apprendra plus facilement dans le cadre d'un projet à long terme tandis qu'un autre ne pourra pas se concentrer plus d'une heure d'affilée. Un élève aura plus souvent besoin de réfléchir seul avec un papier et un stylo tandis qu'un autre aura besoin de verbaliser ce qu'il apprend pour mieux le comprendre.

Par conséquent, nous proposons des activités différentes et des rythmes permettant de s'adapter aux besoins de chaque activité : sur deux ou six semaines, sur une heure ou sur une demi-journée, selon qu'il s'agit d'un projet, d'un atelier-cours, d'un temps de travail autonome, etc.

Nous proposons également des temps où tout l'établissement est mobilisé autour d'une même activité (petit déjeuner, lecture des journaux et " quoi de neuf ", conseil, réseaux d'échanges de savoirs, passage de brevets) et des temps où chacun peut choisir ses activités.

À l'intérieur de ce cadre, toutes les six semaines, chaque élève choisit avec l'aide de son tuteur les activités qu'il suivra.

S'il n'a programmé aucune activité, il peut utiliser des salles de travail (fichiers autocorrectifs, documentation, matériel informatique) ou de détente. La présence et la participation sérieuse à un projet (huit matinées de deux heures trente), à un atelier-cours ou à un projet à long terme (trois heures par semaine pendant six semaines) valident une " unité de valeur temps " qui correspond à une vingtaine d'heures de travail. Pour valider un cycle 6e/5e/4e, un élève doit ainsi obtenir soixante UV-temps, que cela lui prenne deux, trois, quatre ans ou plus.

Chacun avance donc à son rythme, le principe n'étant pas la " libre fréquentation " mais la responsabilisation.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

On apprend mieux quand on a un objectif

Nous proposons de remplacer l'évaluation traditionnelle par des " brevets ", sortes de micro-unités de valeur que chacun passe quand il s'y sent prêt (exemple de " brevets " : " savoir faire un diagramme ", " savoir utiliser une carte routière " " utiliser le passé en anglais "). Un livret listant au moins les brevets " indispensables ", compétences disciplinaires et interdisciplinaires à acquérir entre la sixième et la terminale, permettra à chacun de savoir où il en est et ce qu'il lui reste encore à acquérir.

Les mémoires trimestriels (dès la sixième) constituent d'autres objectifs à court terme. Le " mémoire " est un travail approfondi présenté par un élève, sur un thème qu'il a choisi et qui l'intéresse. Cette présentation se fait sous la forme visuelle de son choix (soit un écrit seul, soit un écrit associé à une autre forme d'expression visuelle : BD, article, vidéo, photo, graphisme…)

Les situations de motivation se construisent à partir du " réel "

Il faut donc, à partir de l'actualité, lancer des " pistes ". C'est l'objectif du " temps d'ouverture " : de 8h à 9h, un temps consacré au petit-déjeuner, à la lecture des quotidiens et aux discussions sur l'actualité. À partir des interrogations suscitées par l'actualité, des sujets de recherche plus approfondie pourront être proposés et inscrits par les élèves intéressés sur leur " planning de travail autonome ", il pourrait par exemple s'agir de l'euro, les enjeux de la génétique, le milieu polaire à partir du film " le Titanic "…

La motivation est suscitée par des situations de communication " réelle " : Freinet explique que l'on n'écrit pas pour soi-même (et encore moins pour le prof), mais que l'on écrit toujours " à quelqu'un ", " pour quelqu'un ". Plusieurs après-midi par semaine, des activités de communication seront donc proposées : journal, correspondance, écriture et jeu d'une pièce de théâtre… Les élèves s'engageront dans ces " projets à long terme " pour des durées de six semaines.

On apprend en construisant

Pour intégrer un fait nouveau, il faut pouvoir le manipuler, le confronter à ses connaissances antérieures. Ce constat nous amène à prévoir des matinées essentiellement consacrées aux projets : tous les quinze jours, un élève choisit un projet (parmi trois choix au moins) qui dure huit matinées, soit vingt heures. Ce projet, souvent interdiciplinaire, doit aboutir à une réalisation (exposition, sketch, journal…)

Tout le monde sait quelque chose

Et l'on apprend en apprenant aux autres. Plusieurs heures par semaine seront donc consacrées au temps de RES (réseaux d'échanges de savoirs). Les réseaux fonctionnent selon une règle simple : il faut à la fois " offrir " un savoir (par exemple : je sais réparer une mobylette et utiliser le prétérit en anglais) et " demander " un savoir (par exemple : je veux apprendre à utiliser Word 98).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L’acquisition des savoirs scolaires ne peut être dissociée des autres acquisitions.

À tour de rôle, vingt élèves et deux adultes assureront la gestion de l’établissement : gestion du secrétariat et du CDI, préparation des repas, ménage. Ainsi cet établissement devient vraiment le " leur ", il s’inscrit dans un temps social où s’exercent les responsabilités, où s’acquiert la maîtrise d’exercices fondamentaux de la vie pratique (rédaction d’une lettre, établissement d’un budget…) et où se développent esprit de coopération, capacité à devenir autonome, développement du sens critique.

S’exercer à la démocratie.

Pour " apprendre " à devenir citoyens, il faut que les élèves puissent, au sein de leur établissement, discuter, débattre, élaborer ou remettre en question les règles de vie… Pour cela, tous les lundis, les élèves et les enseignants réunis au sein d’un " conseil " discuteront de toutes les questions concernant la vie et la gestion de l’établissement et mandateront un délégué au conseil d’établissement. Ainsi, ils apprendront à s’écouter, à parler, à argumenter, mais aussi à prendre des notes, à respecter un ordre du jour, à distribuer la parole et à noter sur un cahier l’essentiel des informations, des débats ainsi que le résultat des votes.

Enfin, chaque jour, une ou deux heures au plus seront consacrées à des " ateliers-cours " dans des matières nécessitant une pratique régulière (langues, sport…).

Voilà pour la théorie. Nous devons maintenant ouvrir cet établissement pour faire vivre ce projet et continuer à le construire en le mettant à l’épreuve des faits. Nous savons en effet que le choix de confronter les élèves à la démarche expérimentale se vérifie aussi au niveau de la vie de l’institution au sein d’une histoire qui s’inscrit dans la durée.

Marie Laure Viaud

Professeur d’histoire et géographie, présidente de l’association DECLIC.4. Quel temps pour l'école sur l'année ?

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

V. Apprendre sur toute une vie

La scolarisation à 2 ans ?

Agnès Florin

La scolarisation des deux ans favorise-t-elle l'intégration scolaire des enfants issus de milieux défavorisés ? Cette scolarisation précoce fait souvent débat, sous la forme d'une question en oui ou non. Il serait plus judicieux, pour répondre aux besoins et aux attentes des parents, de s'interroger sur les modes d'accueil.

Article paru dans le n°456 des *Cahiers pédagogiques*, octobre 2007

La possibilité de scolarisation dès l'âge de deux ans existe dans les textes depuis la création de l'école maternelle, même si elle n'a commencé à être utilisée qu'à partir des années 60 : 10 % des 2-3 ans scolarisés en 1960, 35 % entre 1980 et 2000, 24,5 % en 2005. Avec la poussée démographique récente, on assiste à une baisse : les « deux ans » servent souvent de « variable d'ajustement », et on les scolarise dans la mesure où on a déjà pu scolariser les plus âgés et s'il reste de la place dans les classes. La grande majorité des moins de trois ans à l'école ont entre deux ans et demi et trois ans. Scolariser dans une école de qualité, avec un programme pédagogique prévu pour les tout-petits et une ATSEM à temps complet (deux adultes par classe) constitue autant d'éléments positifs pour le développement des jeunes enfants, ce qui ne signifie pas que toutes les écoles soient prêtes à accueillir des moins de trois ans, ni qu'ils soient tous prêts à être scolarisés.

La méfiance des pédopsychiatres

Les critiques émanent surtout des pédopsychiatres ou sont inspirées par leurs prises de position. Rappelons que les pédopsychiatres se fondent sur les cas cliniques qu'ils voient en consultation, et que par définition, ils reçoivent plutôt les enfants qui ne vont pas bien, ce qui ne saurait être considéré comme une population représentative des enfants scolarisés. On ne peut généraliser des conclusions fondées sur des populations spécifiques, ce qui ne signifie pas qu'on doive pour autant ignorer les besoins de telles populations. Il faut noter au passage que les opposants à l'école maternelle à deux ans[1] assimilent souvent dans la même critique les modes d'accueil collectif et l'école maternelle. Or, les recherches internationales, y compris celles qui ont été conduites dans le cadre de l'OCDE, montrent que le déterminant essentiel de l'impact positif d'un accueil préscolaire extrafamilial sur le développement psychologique des enfants est la qualité de cet accueil, qui est indépendante de son type, collectif ou individuel.

Les critiques ont porté successivement sur trois aspects.

De mauvaises conditions d'accueil des jeunes enfants à l'école avec 25 élèves par classe en moyenne pour un adulte enseignant ; en comparaison, les normes en crèche sont de un adulte pour huit enfants qui marchent. De fait, c'est occulter le

1 Association française de psychiatrie. Journée « La scolarisation des enfants de 2 ans : une fausse bonne idée », Paris, Assemblée Nationale, 2004. Brisset, C. & Golse, B. (2006). *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

fonctionnement réel des petites sections, dans lesquelles, en plus de l'enseignant, intervient une ATSEM, au moins à temps partiel[1], et souvent à temps complet, ce qui alors n'est guère éloigné des normes d'encadrement des crèches[2].

De mauvaises conditions pour le développement du langage, les enfants étant supposés avoir peu d'échanges verbaux individuels avec un adulte au cours de la journée de classe, ce qui entraverait leur développement langagier. Tout d'abord, rappelons qu'il existe des effets positifs incontestables de cette scolarisation précoce, et que les résultats sont obtenus quelles que soient les méthodologies utilisées. Globalement, sur l'ensemble de la population scolarisée, toutes caractéristiques confondues, les effets apparaissent limités par rapport au poids d'autres variables, comme le milieu social ou le trimestre de naissance par exemple. Si l'on prend comme référence la scolarisation à trois ans, la scolarisation à deux ans accroît, mais faiblement, l'accès au CE2 sans redoublement (environ 3 %). En revanche, la scolarisation après trois ans est pénalisante et réduit nettement (de 11 % environ) les chances d'accéder au CE2 sans redoublement, comme le montre le suivi par le Ministère de l'Education Nationale d'un panel de près de dix mille élèves, dit « Panel CP ». Ces écarts relatifs existent aussi pour les évaluations des acquis des élèves à l'entrée du CP. L'efficacité d'une scolarité de trois années en maternelle est ainsi démontrée, par rapport à une durée de scolarisation plus réduite. L'avantage de la scolarisation précoce se retrouve dans plusieurs domaines en CP et elle est encore sensible plusieurs années après, dans la compréhension orale, la familiarité avec l'écrit (vocabulaire, pré lecture, concepts de temps et d'espace) et les compétences numériques. Mais ces gains sont plus faibles, comparés à ceux d'une scolarisation à trois ans par rapport à une scolarisation à quatre ans, et les écarts entre les âges de première scolarisation se réduisent au cours du cycle 3. Les études montrent que les plus grands bénéficiaires se situent aux deux extrémités de l'échelle sociale ; tout d'abord, pour les enfants de milieu défavorisé, et les effets sont plus sensibles en ZEP qu'hors ZEP. On trouve aussi des effets positifs chez des enfants de milieux très favorisés (cadres supérieurs, professions libérales) ou très au fait des questions scolaires (enseignants), chez lesquels le choix de la scolarisation à deux ans est probablement un aspect de leurs stratégies éducatives de réussite. Ainsi, la scolarisation précoce ne pénalise pas les enfants dans leur développement langagier, bien au contraire, puisque toutes les études convergent pour souligner, avec des méthodologies diverses, l'impact positif sur cet aspect du développement. C'est peut-être pour cela que l'argument du déficit linguistique est désormais moins mis en avant et qu'il est supplanté par celui du manque de sécurité affective.

Troisième critique, un manque de prise en compte des besoins affectifs des jeunes enfants dans le cadre scolaire. Or, la vie dans des structures collectives (crèches ou écoles) n'entraîne pas plus d'agressivité chez les enfants que dans un accueil individualisé, comme le montrent les recherches internationales. Nous avons comparé également la qualité des liens d'attachement[3] des enfants en crèche et à l'école : les enfants sont aussi sécurisés dans les deux institutions (attachement à l'enseignante

1 Dans ce cas, le temps de travail de l'ATSEM est souvent réparti entre les petits le matin et les plus grands l'après-midi, pendant la sieste des petits.

2 Encore faudrait-il ajouter que l'ensemble des professionnels est comptabilisé dans ces taux d'encadrement en crèche, y compris le personnel qui n'est pas en responsabilité directe d'un groupe d'enfants.

3 Selon Bowlby (1907-1990), pédiatre et psychanalyste anglais, l'enfant naît avec un besoin primordial de contact et de protection. L'attachement sécurisé (réussi) construit le sentiment de confiance en soi et de sécurité du bébé qui affrontera d'autant mieux les séparations et les épreuves ultérieures.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

comparé à l'attachement à l'éducatrice de crèche). La qualité de cette relation est liée principalement à la sécurité de l'attachement aux parents. Quelle que soit la qualité de l'attachement maternel (sécurisé ou non), il n'y a pas de différence significative entre le degré de sécurité avec l'enseignante et le degré de sécurité avec l'éducatrice de crèche. Cette absence de différence se retrouve si l'on considère la qualité de l'attachement paternel. Pour moitié d'entre eux, les enfants insécurisés avec leur mère sont sécurisés avec le professionnel du mode d'accueil, et ceci tout autant à l'école qu'à la crèche. Pour les enfants insécurisés avec leur père, plus de 60 % d'entre eux ont une relation sécurisée avec le professionnel du lieu d'accueil, tant à l'école qu'à la crèche. Ainsi, et contrairement à ce qu'affirment certains pédopsychiatres en se fondant sur les jeunes patients reçus en consultation (probablement pour des perturbations relativement importantes), les enfants insécurisés avec leurs parents trouvent des compensations affectives avec un attachement sécurisé dans le lieu d'accueil, pour la moitié d'entre eux, voire davantage, que ce soit à l'école ou à la crèche. On peut certes encore mieux faire.

La scolarisation à deux ans doit-elle être une priorité ?

La priorité, à mon avis, c'est d'abord de pouvoir disposer de modes d'accueil collectifs (crèches, écoles) ou individuels (réseaux d'assistantes maternelles) de qualité qui puissent répondre aux attentes des parents et aux besoins des enfants de zéro à trois ans, avec un bon niveau de formation des professionnels concernant la petite enfance. Tous les « deux ans » ne sont pas prêts à être scolarisés et la scolarisation ne doit pas être imposée sans préparation à un enfant, elle ne doit pas entraîner un forçage pour le rendre « prêt », par exemple pour l'acquisition de la propreté. Il faut ensuite que ses besoins de sommeil, ses besoins alimentaires puissent être pris en compte, qu'il ait une relative autonomie dans des gestes quotidiens ou qu'il puisse l'acquérir rapidement avec l'aide d'un adulte de l'école, qu'il puisse se faire comprendre à l'école, même de manière non-verbale. Ces conditions se posent tout simplement pour que l'enfant soit bien à l'école, et elles se poseraient à peu près de la même manière pour la crèche, dans un groupe de grands. Toutes les écoles maternelles ne sont pas prêtes à scolariser les moins de trois ans. Il faut pour cela des locaux adaptés (classes en rez-de-chaussée, avec des sanitaires et locaux périscolaires pour eux) avec un espace à leur échelle, une organisation souple de la journée scolaire qui respecte leurs besoins de jeux libres, avec des activités conçues spécifiquement pour eux, au moins en partie, et des progressions pour éviter la monotonie (ils vont passer quatre ans en maternelle). Si l'accueil et la scolarisation des tout-petits sont souvent remarquables, il n'en va pas de même partout, dès lors qu'une pédagogie spécifique n'a pas été pensée pour eux. Divers documents pédagogiques peuvent aider les enseignants à ajuster les programmes de l'école maternelle à la spécificité des tout-petits (DESCO, 2003).

Il faut aussi un équilibre entre les temps de vie à l'école et dans la famille, comme l'ont démontré aussi plusieurs études en Europe. Va-t-on véritablement se préoccuper de développer en France une prise en charge des jeunes enfants à leur domicile le matin ou le soir, c'est-à-dire avant ou après une journée « normale » dans un lieu d'accueil (école, crèche, etc.), de telle sorte que les petits n'aient pas à être réveillés trop tôt et à subir les mêmes horaires que leurs parents ? De telles actions existent, dans quelques départements seulement, avec des aides de la CAF. La France accuse encore bien du retard en ce domaine par rapport aux pays nordiques. Rappelons aussi

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

que nous avons une journée scolaire parmi les plus longues d'Europe. Et pour beaucoup d'enfants, s'y ajoute du temps d'accueil (garderie, assistante maternelle…) hors du foyer familial le matin et le soir.

Lorsque des effets positifs des modes d'accueil de la petite enfance sont trouvés, ils perdurent sur plusieurs années. Les effets peuvent différer selon les enfants, leurs caractéristiques individuelles et celles de leurs familles. Les enfants considérés « à risque », en fonction de leurs caractéristiques familiales, leur tempérament ou leur bilan biomédical, sont plus sensibles aux effets, positifs ou négatifs, des modes d'accueil, d'après plusieurs études anglo-saxonnes.

Agnès Florin

Professeur de Psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Comment l'enfant apprend le temps

Lotta De Coster

La notion de temps étant à la fois une catégorie de la connaissance et une compétence transversale, l'auteur indique ici comment l'enfant l'acquiert par le langage et par une série d'activités concrètes qu'il convient de lui faire faire en classe. On trouvera sur notre site, par le même auteur, des pistes pour ces activités pédagogiques concrètes.

Article paru dans le n° 434, juin 2005

Le temps fait partie des notions qui ont été considérées comme des catégories fondamentales de la connaissance qui organisent le réel tels que l'objet, le nombre, l'espace et la causalité (Piaget, 1946). Ces catégories sont solidaires : leur élaboration et leur conquête progressive s'effectuent en même temps et en interaction. La notion de temps peut également être considérée comme une compétence. D'après Roegiers (2001), la compétence correspond à « *la possibilité de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

D'après ces définitions, une compétence fait donc simultanément appel à des connaissances, des concepts, des habiletés et des attitudes, intégrées dans l'accomplissement d'une tâche complexe. En ce qui concerne la « compétence temporelle », l'enfant va devoir, au cours de son développement général et au cours de sa scolarisation, prendre conscience du temps qui passe irréversiblement et apprendre à connaître les concepts temporels conventionnels comme les jours de la semaine, les mois de l'année... Il devra apprendre à s'orienter dans le temps (« nous sommes le jeudi 2 décembre 2004, c'est l'après-midi »), à lire l'heure, à localiser des événements dans le temps (« jeudi je vais à la piscine, au mois d'avril c'est mon anniversaire »), à structurer le temps (passé, présent, futur) et à estimer et concevoir des durées.

L'enfant devra également apprendre à utiliser correctement les temps des verbes et les termes temporels appropriés (dont certains concernent à la fois le temps et l'espace, comme « long » par exemple). A une échelle temporelle plus large, l'enfant devra comprendre les racines historiques de son époque, comprendre qu'il y a eu et qu'il y a d'autres modes de vie que le sien. Si nous tenons compte de toutes ces facettes du temps (connaissance des concepts temporels conventionnels, habiletés au niveau des opérations temporelles, attitudes vis-à-vis des instances temporelles), il s'agit donc bel et bien d'une « compétence ».

À ce niveau, il me semble important de souligner la transversalité du temps ou ses liens avec de nombreuses facettes et disciplines de la vie scolaire. De manière générale, on peut dire qu'il n'existe aucun domaine de connaissance qui ne soit, d'une façon ou d'une autre, relié au temps. On retrouve la notion de temps sous différentes formes aussi bien en éveil à l'histoire (étude du passé, notions de chronologie et de durée), en mathématiques (lecture de l'heure...), en sciences (pensée diachronique explicative...), en français (temps grammatical...) ou encore en expression écrite (l'aspect séquentiel de l'acte graphomoteur). De plus, pour apprendre, on ne peut pas

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

rester uniquement dans l'immédiat, il faut pouvoir faire des liens, anticiper, revenir en arrière, organiser et planifier le travail. Dans ce sens, la notion de temps ne peut manquer de soulever l'intérêt de quiconque se penchant sur les problèmes de la connaissance. En outre, la compréhension de multiples faits ordinaires de la vie scolaire passe par une évaluation temporelle. Plus l'enfant avance dans son curriculum scolaire, plus on lui demande de gérer son emploi du temps et d'estimer le temps de travail dans la semaine et dans l'année et de manipuler mentalement les concepts d'ordre, de durée et de cycle.

Les ingrédients du temps

Quels sont les éléments constitutifs de la notion temporelle ? D'après Fraisse (1967) et Friedman (1978), la compréhension du temps implique la considération de différentes composantes : la succession, la durée, le cycle.

Selon Montangero (1988), toute représentation précise du temps reposerait sur la distinction des deux aspects principaux du temps qui sont l'ordre de succession temporel et la durée. Leurs trois qualités seraient l'irréversibilité, l'alliance des progressions linéaire et cyclique et l'horizon temporel.

Ce modèle théorique ne repose pas – à ma connaissance – sur des fondements empiriques, mais est fort utile pour une « mise en ordre » des différentes notions théoriques. Dans les séquences des unités du temps conventionnel, nous retrouvons ces cinq composantes fondamentales du temps. En effet, pour se représenter les jours de la semaine ou les mois de l'année, l'enfant devra prendre en considération un ordre de succession (la suite des jours ou des mois) et des durées (celles de chaque jour de la semaine entière et de chaque mois de l'année). L'ordre de succession des jours et des mois est fixe et les durées s'écoulent dans un sens : c'est la notion d'irréversibilité (après lundi, nous avons mardi; après janvier, il y a février, nous ne pouvons revenir en arrière). Cette irréversibilité donne à la progression des jours et des mois un caractère linéaire, mais cette linéarité s'allie à un aspect cyclique: celui du retour du début de la semaine et de l'année (après dimanche, c'est lundi qui recommence; après décembre, c'est à nouveau janvier). Enfin, un jour de la semaine peut être le jour présent, ou un jour passé ou à venir : il s'agit de la notion d'horizon temporel.

Ces différentes notions vont permettre à l'enfant de réaliser des opérations temporelles telles que la localisation et l'ordination temporelles d'événements, l'estimation de durées... Ces opérations temporelles s'inscrivent dans des cadres temporels de plus en plus étendus : au départ, l'enfant s'oriente par exemple dans l'échelle temporelle de la journée (il commence par savoir si on est le matin ou l'après-midi), ensuite il s'oriente par rapport aux jours de la semaine (il sait si on est mercredi ou vendredi), aux mois de l'année et ainsi de suite.

Les mots pour le dire

L'étendue du vocabulaire temporel à faire acquérir à l'enfant tend à indiquer la complexité de la notion du temps.

Nous pouvons distinguer des noms et des adjectifs exprimant le temps et les systèmes conventionnels : « seconde, minute, heure, jour, semaine, mois, saison, année... ; vieux, jeune, passé, présent, futur ». Des prépositions, des conjonctions et des adverbes de temps : « avant, après, puis, quand, lorsque, dès que, pendant que, tard, tôt, autrefois, longtemps, depuis... ». Il s'agit d'indicateurs de l'ordre temporel des événements (simultanéité, antériorité, postériorité) (Labelle et Godard, 2002).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Enfin, nous pouvons aussi mentionner le temps grammatical : il s'agit de la conjugaison des verbes (le présent, le passé, le futur) et des structures de subordination et de coordination. Si la connaissance du système verbo-temporel français éclaire pour nous l'expression du temps dans la langue, il n'est pas accessible tel quel à l'enfant d'âge scolaire (Sadek-Khalik 2000). De plus, les enfants, notamment les petits, ne perçoivent la signification des mots comme hier, aujourd'hui ou demain que très progressivement puisqu'il faut qu'ils saisissent leur relativité. Les données linguistiques temporelles changent en effet avec le déplacement du présent, de telle sorte qu'aujourd'hui devient hier et que demain devient aujourd'hui. Notons que l'emboîtement des systèmes les uns dans les autres (secondes, minutes, heures...) fait également appel au concept de nombres. On peut réellement parler d'un « ensemble intégré de connaissances » puisque l'enfant devra articuler les différentes unités temporelles entre elles (par exemple 1 minute = 60 secondes).

Que faire en classe avec le temps?

L'appropriation des notions constitutives du temps (ordre, durée...), des différents concepts temporels conventionnels (jours, mois...) et opérations temporelles (orientation, ordination...) par les jeunes enfants se prépare par des activités quotidiennes que l'on peut diversifier. La transversalité de la notion de temps explique que la plupart des activités réalisées à l'école peuvent participer à son apprentissage. Chaque activité développe toutefois une ou plusieurs compétences particulières et a donc un objectif spécifique.

Pour construire la notion d'ordre de succession, on peut par exemple proposer des activités d'ordination et de sériation chronologique : l'arrangement d'images, la lecture d'histoires à épisodes, la frise chronologique ou la ligne du temps avec des dessins représentant le déroulement d'une journée en classe... En éducation physique on peut organiser un parcours avec des actions successives.

Pour construire la notion de durée, on peut observer des instruments de mesure qui offrent une perspective visuelle du temps qui passe comme le sablier, la clepsydre, l'horloge analogique. Le calendrier permet à la fois d'apprendre la succession des jours et des mois et de « spatialiser » la durée, de décompter les jours et d'anticiper les fêtes. Il paraît adéquat de ne pas limiter l'apprentissage de la notion de temps à la mémorisation des concepts conventionnels sous forme de listes verbales. En consultant divers manuels et livres destinés aux enfants et en observant la décoration des classes dans de nombreuses écoles et l'ensemble des activités qui y sont effectuées, il semble que les enseignants aient bien compris l'importance de la richesse des activités et de la diversité des supports (comptines, calendrier, cahier de vie, ligne du temps...) dans l'acquisition du temps.

Lotta De Coster

service de psychologie du développement, université libre de Bruxelles.

Quelques références

P. Fraisse (1967) Psychologie du temps, Paris, Presses universitaires de France.

J. Montangero (1988) « Le développement de la connaissance du temps. Quelques aspects fondamentaux », Le Journal des Psychologues, numéro hors série: « Les temps de la vie », mai 1988 (35-48).

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

J. Piaget (1946) Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Paris, Presses universitaires de France.

X. Roegiers (2001) Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck Université.

D. Sadek-Khalil (2000) « Le temps pris et appris », Enfances et Psy, n° 13, 2000, 41-51, Erès.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Prendre la question par un autre bout

Jacques George

Article paru dans le supplément n°2 des *Cahiers pédagogiques*, mai/juin 1996

Dans le dernier article[1] qu'il a donné aux Cahiers pédagogiques, leur fondateur, François Goblot, aborde le problème du temps à partir de l'organisation de l'enseignement secondaire en fonction de la spécialisation des professeurs : « La spécialisation est nécessaire. Mais est-il raisonnable de demander aux élèves d'étudier chaque matière comme un élément d'un ensemble et de leur donner pour guides des hommes et des femmes pour qui cette matière est exactement le contraire, un tout qui se suffit à lui-même ? » Comment sortir de la concurrence entre disciplines pour les horaires et les coefficients aux examens, sans parler des revendications d'introduire de nouvelles matières ?

« Nous proposons de prendre la question par un autre bout. Il faudrait se demander combien de matières différentes on peut enseigner dans une même classe. Précisons que nous donnons au mot enseigner un sens assez fort. Enseigner, cela suppose, pour nous, un entraînement régulier et intensif, un approfondissement permettant de dépasser les premiers balbutiements et les réalisations médiocres, enfin une transformation réelle de l'élève, une imprégnation lente ou rapide, le franchissement d'une étape intellectuelle. (...) Entre combien de matières différentes, réellement enseignées, peut-on disperser son attention ? » S'il faut, pour ces matières, un horaire quotidien, si ces matières intellectuelles doivent être enseignées le matin, si la dernière des quatre heures de la matinée est souvent perdue, « un seul et même élève, pendant une seule et même année, ne peut pas étudier vraiment[2] plus de trois matières différentes. »

Mais lesquelles ? Goblot retient, pour le début des études secondaires, les matières à caractère instrumental, langue maternelle, langue étrangère, mathématiques. Pour les dernières années du secondaire, les matières d'enseignement occupent toujours la matinée, mais ce sont des matières spéciales pour lesquelles l'élève a opté dans une liste étendue et variée, matières éventuellement regroupées (biologie-chimie, art-histoire, etc.) « de manière qu'on n'étudie pas plus de trois matières concourantes en même temps. »

Mais, « pour réussir à enseigner quelques matières – trois avons-nous dit – il est indispensable que l'on renonce à donner des autres un véritable enseignement. ». Il s'agirait d'un « aperçu complémentaire » ; pour que cet aperçu ne soit pas sec et abstrait, sans valeur culturelle donc, il faut renoncer à être encyclopédique, « choisir quelques sujets et se résigner à ignorer le reste », donner une idée « de l'état présent, de la pointe de la recherche » sans se limiter, par conséquent, aux aspects élémentaires, « ne pas s'en tenir au résultat, essayer de faire comprendre comment il est atteint. » Et il faudrait faire une place à des « équilibrants » (chorale, jeux sportifs non violents) sous forme de séances courtes (20 minutes) et fréquentes, à une

1 « Quarante-deux années de service », 79, décembre 1968 (mais l'article était écrit dès février)

2 C'est nous qui soulignons. Ces réflexions de Goblot n'ont rien à voir avec un laxisme que certains leur prêteraient trop facilement pour se dispenser d'en regarder la solidité. François Goblot était professeur de philosophie. Edmond Goblot, son père, était épistémologie.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

« amorce des spécialisations », à « la formation du citoyen et de l'utilisateur des moyens de communication de masse ». Pour tout ce qui n'est pas enseignement approfondi, et qui est néanmoins important, « l'habitude médiocre » est la dilution en horaires hebdomadaires nécessairement très courts, tandis que « la concentration, cela peut être le choc, la rencontre, l'événement. » Et Goblot pense ici à des stages, de préférence dans des lieux spécialisés, en internat donc, stages de huit jours « pendant lesquels les élèves ne feraient rien d'autre que d'étudier de l'histoire, de la biologie, de la géologie, fabriquer un pipeau et entendre de la musique, s'initier à la peinture et au théâtre, ou encore essayer de comprendre certains phénomènes économiques et sociaux », ou à des voyages à l'étranger (les professeurs, qui n'accompagneraient pas leurs élèves à ces stages ou dans ces voyages, seraient en stage pédagogique).

« Supposons qu'un élève ait reçu dans le premier cycle une solide formation en français, en mathématiques et dans une langue vivante ; que, dans le second cycle, il ait fait, dans les matières de son choix, des études spécialisées et approfondies ; que, chaque semaine, il ait participé à des études et à des débats, à des séances d'information sur des sujets divers ; que, de 14 à 18 ans, il ait participé à cinq ou six stages et à trois ou quatre voyages. Sans doute, au terme de ses études secondaires, cet élève ignorerait bien des choses ; mais il en connaîtrait assez bien quelques autres ; et il aurait sans doute le désir de connaître une ouverture sur des problèmes de tous ordres, bref, une solidité et une fraîcheur que ne procure pas notre encyclopédisme débité au fil d'un horaire repris inlassablement de semaine en semaine. »

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Rendez-vous compte d’où vous venez !

Denis Bardeau

Un texte un peu décalé dans ce dossier, mais ce récit de vie extrait d'un dossier sur la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) montre bien, entre autres, qu'il faut laisser du temps à chacun pour faire ses preuves...

Article paru dans le n°457 des *Cahiers Pédagogiques,* novembre 2007

Je suis né en 1955 dans un département rural du Centre de la France. J’ai été un bon élève en primaire, j’ai eu la chance d’aller en 6ème , j’ai été interne, les débuts ont été difficiles puis ensuite, ça s’est très bien passé. J’avais de bonnes notes, j’aimais bien mes profs et mes copains... C’est en seconde que les choses se sont gâtées, brutalement : j’étais scolarisé dans un lycée, interne dans un autre. Plus de copains, plus de copines, quelques profs peau de vache... en novembre, j’ai eu 16 ans et j’ai décidé de quitter l’Éducation Nationale pour suivre des cours d’informatique par correspondance le matin, et l’après-midi, j’aidais mon père sur des chantiers. Au bout d’un an, j’ai décidé de partir à Paris, stagiaire dans un grand centre informatique où j’ai commencé à apprendre mon métier, puis une société de services m’a envoyé en déplacement un peu partout en France jusqu’à mon retour dans ma ville natale de Limoges où j’ai obtenu un poste d’informaticien dans une banque. J’ai commencé comme programmeur et au fil des années, je suis devenu chef de projet.

Quitter ou persévérer

En 1999 la banque dans laquelle je travaillais a confié son informatique à la maison-mère. J’ai alors eu le choix, soit de rester dans cette banque, à un poste qui restait à définir mais n’avait rien à voir avec l’informatique, soit de persévérer dans ma carrière informatique, mais il me fallait alors obtenir les diplômes que je n’avais pas.

La plupart de mes collègues ont en majorité abandonné le métier pour faire quelque chose dans la banque. Moi, j’ai fait un choix différent.

J’ai commencé par une procédure VAP (validation des acquis professionnels), mais j’ai abandonné parce que cette solution ne me permettait pas d’obtenir la totalité du diplôme. Je me souviens d’une réunion de présentation où un docte professeur nous avait expliqué qu’on ne pouvait « quand même pas » donner tout un diplôme à quelqu’un qui n’avait pas suivi le cursus scolaire requis. Ce que j’ai retenu c’est que pour lui la scolarité est une fin en soi ; la mise en œuvre dans un cadre professionnel, c’est tout autre chose qu’il ne connaît pas et ne veut pas connaître. Pour faire telle chose il faut l’autorisation de l’Éducation Nationale, en dehors de laquelle point de salut.

Pour les candidats présents ce jour-là, et moi en particulier, ce qui compte c’est l’aptitude a exercer la tâche, quelle que soit la formation initiale. Et je pense que si quelqu’un exerce sa tâche dans le monde professionnel, c’est une garantie suffisante pour qu’on considère à l’extérieur de l’entreprise qu’il en est capable; on ne doit pas lui opposer son manque de diplôme.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La loi de modernisation sociale, début 2002, m'a semblé la solution puisqu'elle me permettait d'obtenir une dispense totale pour un BTS. Je suis allé au rectorat pour m'engager dans le processus. J'ai présenté mon document « VAE livret 2 » et exposé devant deux professeurs mon parcours professionnel, ils ont tiqué devant mon modeste BEPC. Ils m'ont dit que je pouvais prétendre au maximum à un BTS mais certainement pas en dispense totale et m'ont dit : « rendez-vous compte d'où vous venez, obtenir un BTS c'est déjà énorme ».

Et puis j'avais rédigé avec naïveté, en attribuant à mon équipe les réalisations que j'avais pilotées (et programmées en partie), il y avait donc beaucoup de « nous » dans ma prose. Les deux profs m'ont rapidement remis les pieds sur terre en disant qu'avec une formulation comme ça, un jury ne pouvait pas estimer quelle avait été ma participation et qu'il fallait écrire « Je, Je, Je, Je..... », ou éventuellement « J'ai ». Vu sous cet angle, ils avaient raison.

A la fin de l'entretien, pour eux, je n'avais pas le niveau en maths, ni en anglais, ni en économie/droit (pour cette dernière matière je n'ai pas compris le rapport avec mon métier). Je devais m'inscrire en parallèle à des cours et lorsque je serais prêt je passerais les épreuves pour lesquelles je n'aurais pas obtenu les dispenses nécessaires par le processus VAE.

Un dossier de 20 centimètres

J'ai dit que depuis 1986 j'étais chef de projets informatique et qu'à ce titre j'avais encadré des gens qui venaient d'IUT ou de BTS. J'ai expliqué que j'avais fait partie des jurys professionnels de l'AFPA pour délivrer le diplôme de programmeur. J'ai fait valoir qu'un tiers des applications informatique de la banque qui m'employait était de ma responsabilité (on était trois chefs de projets en tout). Eux m'ont répondu que tout ça ne valait rien parce que je ne postulais pas pour un diplôme de chef de projet mais de simple programmeur. J'en suis un peu tombé de ma chaise, et je leur ai dit que si j'étais chef de projet c'est qu'avant j'avais été programmeur et que c'est mon travail qui m'avait permis de gravir les échelons. Le plus âgé a alors eu un petit geste de la main, un sourire entendu et il a dit : « Non non, on sait bien comment ça se passe ».

Compte tenu de tout cela, j'ai dit que dans la mesure où leur avis n'était que consultatif je n'en tiendrais pas compte et que je demandais la dispense totale. Je trouvais bien un peu saumâtre de n'obtenir qu'un diplôme bien en-deçà de mes responsabilités mais bref, c'était déjà un début. Eux m'ont répondu qu'on n'avait jamais vu quelqu'un obtenir une dispense totale.

Bien accompagné par le Rectorat j'ai rempli les deux livrets de la procédure VAE, j'y ai travaillé des dizaines d'heures, retrouvé des documents qui dataient un peu (puisqu'il me fallait remonter avant 1986), choisi ceux que j'allais présenter... Avec les annexes, mon dossier faisait 20 cm d'épaisseur !

Je suis passé devant un jury avec l'idée de m'appuyer sur les représentants de la profession, par méfiance renaissante envers la gent professorale. De fait il n'y avait que des profs dans mon jury, une petite dizaine je crois. Pendant une heure ils m'ont questionné, ça fusait de partout, droite, gauche, anglais, maths... Ils cherchaient à savoir si c'était moi qui avais écrit et si c'était moi qui avais fait ce qui était écrit. C'est surtout le professeur d'économie/droit qui menait les débats, c'était là mon point faible. En droit, j'avais fait une déclaration à la CNIL (c'est peu, certes) et en économie, rien (j'aurais peut-être pu dire que j'avais été trésorier de l'équipe de foot, ça aurait compté, ça ?).

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Au bout du compte je suis sorti avec le sentiment d'avoir fait ce que je devais et les profs aussi. Parfois j'ai cru deviner chez eux de la curiosité sur les témoignages que je pouvais faire, comme si leur opinion était faite et qu'ils trouvaient intéressant d'approfondir tel ou tel sujet avec quelqu'un qui les voyait sous l'angle de l'entreprise. Ils m'ont cuisiné, certes, mais dans un esprit que j'ai trouvé positif.

Quoi qu'il advienne je devais tempérer un peu mon jugement sur eux...

Admis à programmer

Quelques semaines après j'ai appris que j'étais admis en dispense totale, et que, du point de vue de l'Éducation Nationale, j'avais le droit de programmer.

Ça ne suffisait pas, bien sûr, alors, fort de ce diplôme tout neuf, je me suis inscrit dans une école d'ingénieurs informatique de Limoges qui offre en plus une formation accélérée à des gens comme moi qui viennent du monde professionnel.

Quinze mois plus tard je défendais ma soutenance sur les portails Internet, et j'ai obtenu mon diplôme homologué BAC + 4 par l'Éducation Nationale et (oh futile fierté) la mention TB.

Ce diplôme m'a permis de rentrer en CDD dans une administration délocalisée, j'y suis toujours à l'heure actuelle, en CDD... et je rame pour obtenir un CDI.

Denis Bardeau

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

VI. Débats contemporains

L’aménagement des rythmes scolaires reste à faire

FCPE

La question des rythmes scolaires ne peut pas s’arrêter à la simple suppression du samedi matin. Idéalement, l’organisation du temps scolaire doit avant tout prendre en compte l’intérêt de l’enfant et non uniquement celui des adultes, même si dans les faits on peut tendre vers un compromis mûrement réfléchi entre l’intérêt des enfants et l’emploi du temps des adultes. Car ce qui est en jeu, c’est la disponibilité de l’élève dans ses activités quotidiennes quelles qu’elles soient.

Penser l’organisation de la journée, le rythme hebdomadaire, la périodicité des vacances dans le seul objectif de l’intérêt de l’enfant en prenant en compte ses différents temps de vie (scolaire, familial et associatif) est indispensable et décisif pour éviter la fatigue scolaire et favoriser les apprentissages. C’est une revendication ancienne et essentielle de la FCPE.

Pourtant, la suppression à la rentrée 2008 de la classe le samedi matin à l’école primaire a généralisé de fait la semaine de quatre jours. Soit l’organisation hebdomadaire la moins respectueuse des rythmes chronobiologiques des enfants. En effet, depuis de très nombreuses années, les chronobiologistes et chronopsychologues qui étudient cette question ont mis en évidence le fait que cette organisation est la plus fatigante pour les enfants et que, de ce fait, elle est peu propice aux apprentissages, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

Ainsi, François Testu, professeur de psychologie à l’Université François Rabelais de Tours, dénonce les « effets catastrophiques de [la semaine de] quatre jours secs. Un week-end a sur les enfants (surtout ceux qui subissent les rythmes de leurs parents qui n’ont pas d’occupations) des conséquences qui durent jusqu’au lundi, voire mardi midi. Ils ont du mal à se remettre au travail. Le vendredi est perturbé à cause d’un phénomène d’aspiration (l’attente du samedi). La semaine des quatre jours casse le rythme des enfants. » Elle perturbe en effet davantage les enfants, car ils subissent deux coupures dans leur rythme de vie et d’apprentissage : le jeudi matin reproduisant le même scénario que celui du lundi. Ils ont alors à deux reprises du mal à se réapproprier des comportements d’apprentissage.

Les experts réunis par l’INSERM ont également convenu en 2001 qu’il fallait éviter de mettre en place la semaine de quatre jours car « aucun résultat ne plaidait en sa faveur ».

En outre, l’organisation sur quatre jours impose aux enfants six heures de classe par jour afin d’atteindre les 24 heures hebdomadaires légales. Cette longueur excessive des journées perturbe encore plus les apprentissages pour des enfants de moins de huit ans et en particulier pour ceux qui sont les plus fragiles.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La FCPE a toujours condamné sans équivoque la semaine de quatre jours et défendu un aménagement respectueux des rythmes des enfants. Elle considère donc que la semaine continue de cinq jours (semaine avec classe le mercredi matin au lieu du samedi matin) peut constituer une réponse alternative conforme aux aspirations sociales des adultes et respectueuses des besoins des enfants.

Rappelons par ailleurs que la coupure du milieu de semaine (initialement le jeudi) a été mise en place pour permettre aux enfants de suivre une instruction religieuse, et non parce qu'une journée d'interruption du travail scolaire en milieu de semaine s'imposait pédagogiquement ! Or, le tribunal administratif de Clermont-Ferrand a récemment statué que la classe le mercredi matin est compatible avec le catéchisme…

Le choix du ministre de l'Éducation nationale en faveur de la semaine de quatre jours a été manifeste même s'il n'a cessé de prétendre le contraire. Xavier Darcos a clamé sa préférence « personnelle » pour la semaine continue, mais n'a pas cherché un instant à l'imposer dans les textes ni à en favoriser la mise en place. L'organisation sur quatre jours est la règle, avec possibilité d'y déroger selon une procédure qui n'a jamais été explicitée ni facilitée.

Le ministre prétend s'en être remis aux conseils d'école alors que ceux-ci n'ont pas été informés de la possibilité de se prononcer, pas plus qu'ils n'ont eu le temps d'en discuter au vu de la rapidité de l'application de la décision. L'incapacité des conseils d'école à se saisir de cette question a écarté de fait les parents d'élèves de la discussion, lorsqu'elle a eu lieu. Et lorsque malgré tout députés, maires et parents ont demandé le passage au mercredi matin, nombreux ont été ceux qui se sont vu opposer une fin de non recevoir, les inspecteurs n'ayant aucune consigne permettant effectivement d'organiser ce temps plus harmonieux permettant des journées plus courtes.

En supprimant la classe le samedi matin, le ministre a pris une décision qu'il a justifiée par les aspirations des parents. Cependant, il a surtout décidé la suppression de 72h de classe annuelles et leur transformation en aide individualisée ponctuelle aux élèves en difficulté, permettant de préparer la suppression des RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves ne difficulté), dont il entend démontrer l'inutilité suite au faux doublon ainsi créé. Le passage de 26h à 24h par semaine – réparties sur cinq jours – aurait pu s'accompagner d'un calendrier annuel allongé (comme dans les 25% d'écoles fonctionnant sur quatre jours avant la réforme).

La suppression « sèche » du samedi matin en classe ne s'est donc accompagnée d'aucun des préalables que la FCPE jugeait indispensables : pas de réflexion approfondie ; pas de concertation avec les parents, les collectivités et tous les partenaires de la communauté éducative ; pas de projet intégrant l'aménagement de la journée, de la semaine, de l'année et intégrant les rythmes de vie de l'enfant en fonction des contraintes locales et dans le cadre d'un projet éducatif local ; pas non plus de recherche d'une harmonisation entre le temps scolaire et le temps périscolaire.

Il n'en demeure pas moins qu'existe une possibilité de déroger à l'organisation sur quatre jours. Les parents d'élèves doivent s'en saisir dans chaque école pour qu'enfin, l'enfant soit considéré dans sa globalité et que le temps scolaire soit intégré simplement comme l'un des temps de sa vie. La nécessité de prendre en compte les besoins prioritaires et spécifiques des enfants devrait être une évidence aussi bien en maternelle qu'à l'École élémentaire. Aménager leurs rythmes de vie, c'est intégrer

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

tous ces temps : temps familial, temps scolaire, temps périscolaire, temps personnel, temps libre. Ce dernier est un temps social, porteur de valeurs nouvelles et créateur de nouveaux rapports sociaux.

Cette réflexion doit être l'occasion d'un réaménagement global des rythmes scolaires, au cours duquel la priorité doit être donnée à l'organisation de la journée, conformément à l'avis de tous les scientifiques spécialistes de ces questions. En outre, un aménagement équilibré du temps quotidien doit également s'inscrire dans un projet local et tenir compte des situations et des spécificités locales.

L'organisation idéale d'une journée respectueuse des rythmes de l'enfant tient compte des temps forts de vigilance, des temps de moindre capacité de concentration intellectuelle, et introduit des plages de repos et de sommeil, des moments de découverte de soi.

L'organisation de l'activité des enfants doit être fondée sur l'alternance activité intellectuelle/activité physique, activité d'apprentissage/activité d'expression et de communication tout en diversifiant les supports et les formes de travail. En particulier, la tranche horaire du début d'après-midi doit être consacrée à des activités de détente mobilisant une moins grande capacité d'attention. Il faut que l'Ecole primaire toute entière s'inspire de l'effort significatif réalisé dans les classes maternelles, pour prendre en compte les besoins de repos des plus petits et pour favoriser des temps de détente, de relaxation collective, pour les plus grands

Repenser la journée scolaire, c'est penser la journée de l'enfant dans sa globalité : de l'accueil, jusqu'à la garderie du soir (ou l'étude) en passant par la cantine et la journée de classe : pour l'enfant cette journée fait un tout ! C'est aussi tenir compte du lieu où les enfants vivent (zone urbaine ou zone rurale...) du temps du transport scolaire parfois relativement long auquel ils sont soumis ; c'est favoriser le développement des modalités d'accueil qui permettent d'assouplir l'heure d'entrée en classe ; c'est réfléchir à l'aménagement diversifié des espaces, de façon à dégager des moments où l'enfant, en fonction de ses besoins, peut se détendre notamment après le repas.

Enfin, le choix de la suppression du samedi matin ne tient aucun compte du fait qu'il s'agissait du seul jour où beaucoup de parents disponibles pouvaient se rendre à l'école, rencontrer les enseignants, organiser des temps conviviaux qui permettaient à tous de rentrer dans l'école ces temps de rencontre n'ont pas été préservés ni organisés.

Au contraire, il n'y a plus aucune activité collective le samedi matin, ce qui ne tient compte ni de la situation des nombreux parents qui travaillent ce jour-là, ni de l'intérêt éducatif de ces activités.

La FCPE continue de défendre la semaine continue, avec une articulation pensée entre la période de classe du mercredi matin, les activités diverses de l'après-midi (centres de loisirs), le sport scolaire, les transports scolaires, la restauration… afin de faciliter le passage de l'un à l'autre.

Elle appelle tous les parents d'élèves à se saisir de cette question essentielle pour leurs enfants et à argumenter en conseil d'école, auprès des municipalités et des autorités de l'Éducation nationale pour que soit généralisée la semaine continue.

FCPE

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L’aménagement du temps scolaire mérite mieux que l’empilement incohérent de dispositifs

SNUipp

L’avalanche de mesures imposées à l’école à la rentrée 2008 provoque , entre autres répercussions, un bouleversement de l’organisation de la journée et de la semaine scolaire dont les conséquences touchent élèves et enseignants.

La suppression des deux heures d’enseignement, la mise en place de deux heures d’aide personnalisée et des stages de remise à niveau sont autant de mesures dont l’impact sur les rythmes scolaires est lourd. L’accompagnement éducatif mis en place dans les écoles en ZEP à cette rentrée, et qui sera généralisé en septembre 2009 fait également partie de la problématique. De l’empilement de ces dispositifs ne se dégage pas de cohérence, en particulier quant à la gestion du temps de l’école. Cette année, pour tous les élèves, c’est moins d’heures de classe pour des programmes plus lourds. Et pour les élèves en difficulté, c’est l’aide personnalisée qui alourdit la journée.

Le SNUipp n’est pas partisan d’un statu quo pour l’école et pour l’organisation du temps scolaire en particulier. Pour autant, notre volonté est que toute évolution doit se faire dans le cadre d’une concertation. Il faut engager un débat avec tous les acteurs concernés. La mise en place dans les écoles du dispositif des deux heures d’aide personnalisée a eu lieu dans la précipitation la plus inadaptée qui soit. Parce que le ministre voulait que ce projet se mette en place quelques semaines après la rentrée des classes, les équipes ont dû imaginer des dispositifs où l’organisation matérielle et humaine était prépondérante. Pour la plupart d’entre elles, la volonté de prendre le temps de la réflexion pour bâtir un projet innovant, qui était pourtant jugée essentielle, n’a pas été possible.

Le SNUipp a mis en place un suivi du dispositif 60 heures auprès des départements et des écoles : les résultats nous permettront d’interpeller les IA et le ministre pour obtenir une remise à plat de la question des rythmes. Les premiers retours d’enquête rendent compte d’une grande diversité de situations et de problèmes rencontrés au niveau des transports, de l’accueil, de la restauration, de l’existence d’autres dispositifs...Le second volet de l’enquête du SNUipp fait apparaître, parmi les conséquences observables de ce dispositif une plus grande fatigue des élèves, pour plus de 76% des réponses qui nous sont parvenues. L’aide est essentiellement mise en place le midi ou le soir, rarement le matin ou le mercredi. Sur ce dernier point, il faut noter que l’administration a traduit la suppression de la classe du samedi matin par un passage quasi généralisé à une semaine de classe de quatre jours, alors qu’aucune réflexion n’a pu être menée sur le bénéfice d’une semaine scolaire à 4 jours et demi, ou sur les multiples inconvénients (fatigue, concentration...) pourtant bien connus aujourd’hui, des 4 jours. Cette nouvelle organisation de la semaine scolaire n’interroge pas seulement la question de l’emploi du temps hebdomadaire. En effet,

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

l'impact de ces mesures soulève le problème plus global des rythmes, qui doivent être envisagés comme un nécessaire équilibre entre le respect des rythmes de l'enfant, des rythmes d'apprentissages et des autres rythmes sociaux.

Le colloque national, organisé à Lille en novembre, fut l'occasion d'approfondir la réflexion engagée par le SNUipp. Les enseignants ont confronté leur expérience avec des chercheurs en chronobiologie (F. Testu et C. Leconte) mais aussi avec d'autres acteurs concernés de très près par la question des rythmes de l'enfant : les parents d'élèves (FCPE), les collectivités territoriales, l'ANDEV et une association complémentaire de l'école (CEMEA).

En effet, pour prendre en compte les besoins des enfants, améliorer les dispositifs, mieux respecter leur rythme aux différents âges de la scolarité, favoriser la réussite scolaire, il est indispensable de faire se rencontrer toutes celles et tous ceux qui interviennent aux différents moments de sa vie : temps scolaire, temps périscolaire et temps libre.

A propos de l'aide personnalisée le SNUipp interpelle le ministre pour qu'un premier bilan soit établi avec tous les partenaires concernés et en s'appuyant sur l'expérience professionnelle des enseignants afin de faire évoluer le dispositif et de tenir compte de l'intérêt des enfants.

SNUipp

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Rythmes scolaires : à quand l'enfant au centre ?

SE-UNSA

La loi d'orientation de 1989 plaçait « l'élève au centre du système éducatif », la célèbre formule a fait son chemin dans les esprits depuis lors. Pourtant, elle ne semble pas présider à l'organisation du temps scolaire.

Quatre nouveautés ont marqué la rentrée 2008 :

- la suppression des cours du samedi matin qui abaisse à 24 heures la durée hebdomadaire d'enseignement des élèves de primaire ;
- la mise en place de l'aide individualisée (2h par semaine au maximum) pour les élèves qui rencontrent des difficultés ;
- la généralisation de l'accompagnement éducatif au collège ;
- la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les écoles situées en ZEP puis généralisation à toutes les écoles à la rentrée 2009 ; Les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires.

Toutes ces mesures modifient les rythmes scolaires des élèves, mais le ministre a refusé d'engager des discussions sur cet aspect pourtant essentiel du fonctionnement du système éducatif.

Prenons l'exemple du premier degré. « *Les élèves ne doivent plus aller à l'école le samedi matin* », cette injonction présidentielle s'applique donc cette année. Le débat est d'ailleurs clos avant même d'avoir été ouvert.

Le SE-UNSA a dénoncé l'opportunisme politique qui a primé sur toute considération pédagogique dans le choix d'organiser du soutien après la classe. Nous aurions aimé, qu'en préalable, on s'interroge sur :

- le traitement de la difficulté scolaire, et sa place (dans ou hors du temps de classe ?) ;
- le bénéfice que peuvent retirer les élèves en difficulté d'un dispositif où on leur propose plus d'école là ou il faudrait « mieux » d'école ;
- une évolution de l'organisation de la journée et de la semaine scolaire ; et surtout la prise en compte des rythmes des élèves.

Pour le SE-UNSA, ce travail devrait pouvoir se faire dans le cadre du temps scolaire, en jouant sur les curseurs suivants : plus de maîtres que de classes pour la prise en charge de petits groupes de besoin, une formation initiale et continue des enseignants plus pointue sur la gestion de la difficulté scolaire, une présence accrue des RASED. Cette solution aurait l'avantage de ne pas alourdir la journée des plus faibles.

Autre nouveauté de la rentrée, l'accompagnement éducatif pour tous au collège et en ZEP pour les écoliers. Le SE-UNSA est favorable à un accompagnement éducatif dont l'objectif est bien de susciter, d'entretenir, de redonner l'envie d'apprendre. Mais on

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

ne peut s'empêcher de frémir à l'idée que certains écoliers, les plus en difficulté d'ailleurs, pourront, dans la même journée, avoir droit à l'aide personnalisée et à l'aide aux devoirs, le tout bien sûr venant s'ajouter aux 6 heures de cours. Il y a de quoi décourager et épuiser ces élèves qui risquent en plus d'être privés d'une partie de leurs vacances s'ils suivent un stage de remise à niveau !

Pour le SE-UNSA, il est temps d'impulser une politique d'aménagement du temps scolaire privilégiant les intérêts des élèves.

Même si l'organisation du temps scolaire résulte d'un compromis entre des contraintes économiques, politiques et sociales et la prise en compte des rythmes de vie des enfants et des adolescents, l'organisation et l'aménagement du temps scolaire doivent répondre à l'intérêt du jeune et donc, relèvent du ministère de l'Éducation nationale. Une attention particulière doit être apportée à l'organisation du parcours scolaire et aux rythmes spécifiques des élèves en situation de handicap.

La priorité va à l'aménagement de la semaine et surtout à l'allégement de la journée scolaire qui est trop lourde à tous les niveaux et ne favorise pas une vie éducative et des apprentissages de qualité.

Tout aménagement du temps de l'enfant doit tenir compte de son âge et de ses besoins et s'inscrire dans un projet global mettant en cohérence le temps scolaire, le temps périscolaire et le temps dans la famille. Ainsi, il doit être recherché des solutions visant à aménager le temps global de l'enfant en nouant des partenariats entre le système éducatif, les collectivités locales et les associations complémentaires de l'école publique.

Tout projet doit faire l'objet d'une élaboration concertée et d'une évaluation régulière par l'ensemble des partenaires concernés.

Par ailleurs, un calendrier scolaire pluriannuel défini nationalement devra toujours tendre à respecter :

- une amplitude de zonage réduite ;
- une alternance équilibrée de périodes de travail et de repos sur la base de deux semaines de vacances pour sept semaines de classe ;
- un nouveau découpage de l'année scolaire, avec une première période se terminant aux vacances d'automne et constituant un temps d'adaptation et d'observation préalable à la mise en œuvre des remédiations nécessaires.

Le SE-UNSA dénonce la priorité donnée à la satisfaction des intérêts du tourisme, plutôt qu'au respect du rythme de l'enfant.

Lorsque l'horaire hebdomadaire sera adapté à l'âge des élèves, lorsque l'alternance 7 semaines de cours/ 2 semaines de congés sera enfin la règle ; lorsque les rythmes des enfants seront également respectés dans l'organisation de la journée scolaire, alors l'intérêt des élèves sera véritablement pris en compte. D'aucuns diraient que, dans cette hypothèse, l'élève serait alors placé au centre du système éducatif et nul ne s'en plaindrait!

SE-UNSA

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Rythmes : négocier pour avancer

Sgen-CFDT

Depuis toujours les rythmes scolaires et leurs évolutions ne sont que la résultante d'événements ou de choix sans lien avec la pédagogie. Il en va de même avec les récents changements. Il est bien évident que confondre suppression du samedi matin et réforme réfléchie des rythmes scolaires serait une erreur importante, que ce soit pour les semaines de 4 jours mises en place depuis 15 ans ici ou là ou pour les décisions récentes de X. Darcos. C'est à la gestion du week-end par les parents avec les besoins nouveaux issus de l'évolution des modes de vie, du nombre de parents divorcés ou de familles recomposées que répondait l'engagement du candidat Sarkozy de supprimer le samedi matin. Le reste n'a été que conséquences.

Dans ce cadre, il serait certainement illusoire d'imaginer des rythmes scolaires fondés exclusivement sur les besoins des enfants tels qu'ils sont décrits par les chercheurs. Mais lucidité ne signifie pas abandon et il reste légitime de vouloir obtenir la prise en compte des besoins des enfants comme un paramètre au moins aussi important que les autres.

L'enjeu scolaire principal aujourd'hui c'est de trouver une solution pour les élèves qui constituent le noyau dur et stable depuis des années de la difficulté scolaire. Ce problème est trop complexe pour qu'on puisse s'offrir la naïveté de penser qu'existerait une solution miracle, mais il est très probable que des rythmes plus adaptés seraient un élément positif dans la recherche de solutions. Et puis cela permettrait aussi d'améliorer la situation des élèves qui s'en sortent quand même, ce qui ne serait pas inutile.

Les considérants principaux sont connus : journée trop chargée, journée construite sans se conformer aux temps forts et faibles de l'attention, discontinuité de la semaine, non respect du rythme annuel 7 semaines de travail – 2 semaines de repos.

Et la situation se complique avec l'apparition de l'aide personnalisée et de l'accompagnement éducatif qui viennent le plus souvent densifier les journées de travail. Pour beaucoup d'élèves et d'enseignants, les temps scolaires et périscolaires sont en passe de devenir insupportables. Si cette situation perdure, ce sont les plus faibles qui en feront les frais, comme toujours !

C'est en première réponse à cela que le Sgen-CFDT s'est battu et a obtenu dans les textes sur l'aide personnalisée la possibilité d'organiser la semaine sur 9 demies journées ainsi que la possibilité de faire l'aide personnalisée pendant les 24 heures des élèves en pratiquant les horaires décalés. Mais il a parfaitement conscience de ce que ces solutions ne sont que des aménagements et ne résolvent pas le problème d'ensemble. D'autant que toute évolution du temps scolaire vient percuter les autres temps, ce qui impose soit d'en rester à des aménagements mineurs soit de vivre des situations conflictuelles intenables dans la durée.

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Avec la disparition du samedi, on pourrait imaginer dans l'abstrait que le mercredi soit banalisé pour faire une semaine de cinq jours (continuité) d'environ 5 heures, aide personnalisée incluse. Cela laisserait un temps bénéfique pour l'accompagnement éducatif, à condition que celui ci ne soit pas une simple reproduction de la classe après la classe évidemment !

Aujourd'hui les modes de vie nous contraignent à réfléchir sur les temps de l'enfant plus que sur les rythmes scolaires isolément. La gestion de la fatigue et de l'attention nécessitent en effet qu'on prenne en compte la totalité des contraintes et sollicitations qui constituent la vie des enfants et des familles : classe évidemment mais aussi transport, garderie, activités associatives...

Et ces temps de l'enfant ne sont pas identiques selon que l'on a 3 ans ou 10 ans, qu'on appartient à un milieu favorisé proposant de multiples activités ou plus pauvre avec la rue pour terrain de jeu, que l'on vit en ville ou à la campagne, qu'un parent est à la maison quand l'enfant rentre ou que les deux travaillent en 3/8... Ce qui ne permet pas d'imaginer un rythme uniforme qui résoudrait toutes les difficultés.

Au delà des questions de limites de durée des journées, semaines ou périodes scolaires et de répartition de la charge d'investissement exigée par l'école ou proposée par les activités diverses qui relèvent du cadre national et une fois ce cadre posé, il est certainement possible de concrétiser localement des améliorations en se fondant sur la construction d'un projet collectif débattu avec tous les acteurs. Il faut donc laisser un certain degré de liberté et de responsabilité au terrain, ce qui ne signifie nullement que les pouvoirs publics et l'École en particulier doive s'en désintéresser. L'École est un acteur essentiel de ce débat, mais un acteur qui doit apprendre à être présent tout en écoutant les autres, à construire avec plutôt qu'à seulement imposer ses choix. C'est seulement dans la confiance partagée qu'on pourra élaborer de bonnes solutions.

Mais avant d'achever cette construction par des décisions locales, il faut repenser le cadre général. Le bon sens le plus élémentaire montre qu'on ne pourra pas le faire sans agir sur l'ensemble des paramètres et avec l'ensemble des partenaires. Pour y parvenir, le Sgen-CFDT, avec la CFDT, demande au ministre d'organiser une conférence nationale sur les rythmes de l'enfant réunissant les représentants des personnels, des parents, des associations, des salariés, du monde économique, les chercheurs ...

Cette demande, exprimée en juin 2008, reste à ce jour sans réponse.

Depuis toujours, des intérêts autres s'imposent à l'École et aux enfants, mieux vaudrait que tout cela soit débattu dans la clarté afin de trouver un compromis viable et de responsabiliser l'ensemble de la société sur cette question que l'École ne peut traiter seule.

La condition première, c'est de faire confiance à la négociation, nationale pour définir un cadre, locale pour choisir les meilleurs aménagements. C'est pour le Sgen-CFDT le choix de l'ambition et de l'efficacité, probablement le seul qui permette d'espérer un progrès sensible sur cette question des rythmes de l'enfant.

Sgen-CFDT

Exemplaire réservé : VETILLARD DENIS

© CRAP-Cahiers pédagogiques